EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento

ORGANIZADORES

CLAIR ELIANE NAYSINGER BORGES

ANA SARA CASTAMAN

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

INSTITUTO FEDERAL Rio Grande do Sul

PROFEPT PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Editora Poisson

Clair Eliane Naysinger Borges
Ana Sara Castaman
Josimar de Aparecido Vieira
Organizadores

Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento/ Organização: Clair Eliane Naysinger Borges; Ana Sara Castaman; Josimar de Aparecido Vieira – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-449-9
DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. BORGES, Clair Eliane Naysinger II. CASTAMAN, Ana Sara; III. VIEIRA, Josimar de Aparecido IV.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

Clair Eliane Naysinger Borges

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2024) - Campus Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Graduada em Processos Gerenciais pela Universidade de Franca (2017). Técnica em Administração pela Fundação Bradesco (1992) e Técnica em Contabilidade pela Escola Técnica Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes (2013). Servidora pública, ocupando o cargo de Técnica em Contabilidade desde 2015, atualmente lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Gravataí. Possui experiência na área de administração, com ênfase em gestão, contabilidade e finanças públicas.

Ana Sara Castaman

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009), mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Atualmente é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Realiza Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC.

Josimar de Aparecido Vieira

Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2023), Estágio Científico Avançado de Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (2023), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2011), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2000), Especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1988) e Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1986), Atualmente é Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), nomeado pela Portaria MEC n 856 de 17/09/2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em didática e organização pedagógica do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação do campo.

Prefácio

No mundo universitário, a organização de um livro requer diversos esforços em sintonia, associando pessoas em prol de um objetivo comum: socializar a produção. Uma vez pronto, o livro se dá a conhecer como produto, todavia, esconde esses esforços que, ao fim e ao cabo, são trabalho intelectual. Entende-se por trabalho intelectual a soma de pesquisar, estudar, sistematizar e socializar a produção. Como tal, é trabalho intenso e demandante de tempo e energia. Por essa razão, costumo respeitar e, ao mesmo tempo, sentir-me honrada quando sou convidada a apresentar um livro. Entendo que estou diante de material sempre contributivo para próximos estudos e sistematização até aquele momento das realizações de um grupo. Então, para mim, um livro não é somente a forma material, mas é seu conteúdo, são os ditos e não ditos, as escolhas interlocutivas e as temáticas estudadas. Uma vez publicado, vai no lugar dos autores, chegando a outros sujeitos, muitas vezes, jamais imaginados.

Dito isso, agradeço e sinto-me alegre por ter sido escolhida para redigir este prefácio. De modo amigo e bastante simples, coloco-me ao lado dos colegas, professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Mestrado Profissional em Rede Nacional. Não farei uma apresentação convencional dos textos. Escolhi deter-me nas minhas percepções sobre o Programa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e em como o conheci.

Minha aproximação com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Rio Grande do Sul data desde seu início. O projeto de criação de autarquias que se destinariam à educação para o trabalho sempre me encantou. Em um Estado onde os trabalhadores lutaram, sobretudo no século passado, por educação de igual qualidade para todas e todos, finalmente passamos a contar, em 2008, com uma rede educacional voltada a esse objetivo. Estive atenta à implementação, à consolidação e hoje ao espraiamento do alcance do trabalho pedagógico[1] realizado nos IFs.

Mais recentemente, há quatro anos, juntamente com 15 grupos de pesquisa pertencentes aos três IFs gaúchos: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criou-se a Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGEPT)[2]. Como Rede, já se realizou quatro seminários, deu-se a publicação de dois livros, de três dossiês em periódicos nacionais, intercambiou-se participações em comissões de avaliação nos programas de pós-graduação e realização de estágios pós-doutorais. A convivência respeitosa, a associação de projetos e a partilha têm sido motivos para investir-se cada vez mais na REGEPT, partindo do suposto que, no coletivo, produz-se com maior vontade e facilidade.

---

[1] Defendo que trabalho pedagógico é a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. A produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos, além de comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem, seu projeto pedagógico individual, e sobre o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

[2] Site disponível em: https://sites.google.com/view/redeeptrs/apresenta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em:19 ago. 2024

Paralelamente à criação e vivência da REGEPT, observando a dificuldade em narrar uma historicidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Estado, publiquei uma pesquisa realizada nos anos 2019 e 2020, registrando como se implementou e difundiu a EPT no Rio Grande do Sul3. Com esse livro, objetivei contribuir para a compreensão da instituição dessa modalidade no Estado, nos séculos XIX e XX, perpassada pela influência do republicanismo-positivismo, pelos projetos católicos-jesuíticos e por ações educacionais militares. Diferentemente, a partir da criação da RFEPCT, em 2008, sobressaíram-se outras características: a primazia da educação para o trabalho, a inserção no mundo do trabalho e uma educação científico-tecnológica.

Foram essas iniciativas que me aproximaram do ProfEPT. Juntamente a dois estágios pós-doutorais de professores do Programa, Ana Sara Castaman e Josimar de Aparecido Vieira, ambos do IFRS. O desenrolar dos estágios e as vivências científicas também me possibilitaram apreender com maior detalhamento a proposta daquele Mestrado e sua viabilização.

Trata-se de um Mestrado Profissional, cujo objetivo imediato é, em linhas gerais, o aprofundamento da aplicação do conhecimento científico ao mundo do trabalho, por meio de pesquisas e da elaboração de produtos (Regulamento do ProfEPT, art. 24). O projeto pedagógico divide o Programa em duas linhas de pesquisa, quais sejam: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Essa informação é importante na medida em que se compreende que os textos que compõem o livro ora apresentado foram elaborados com base nos estudos realizados nessas duas linhas de pesquisas. Dessa maneira, trata-se de um livro-síntese de produções realizadas por acadêmicas, acadêmicos, professoras e professores do ProfEPT em acordo com a Linha de Pesquisa à qual se filiam.

Sugiro que os textos sejam lidos como evidências das vivências no Programa e esta leitura configure-se em descoberta do que é produzido, das pesquisas e dos estudos realizados, além dos conhecimentos produzidos. Como disse no início, é uma sistematização de esforços acadêmicos indicativa do estágio em que se encontram seus autores no atual momento do Programa.

Como alguém que acompanha com admiração esse trabalho, olhando-o a partir da realidade de uma Universidade, acredito ser um material contributivo para as futuras atividades relativas à EPT tanto no ProfEPT quanto e, talvez, principalmente, para além dele, como representativo dele.

Desejo bons estudos e leituras, desde Santa Maria, nesses dias de inverno do ano de 2024. Abraço fraterno!

Liliana Soares Ferreira

Professora-titular da UFSM

---

[3] FERREIRA, Liliana Soares. **Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

[4] Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023. Acesso em: 19 ago. 2024.

Apresentação

A obra ‘Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento’, aqui oportunizada a você, é uma iniciativa do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre. A constituição escrita desta obra, parte do relato de estudos e pesquisas desenvolvidas pelos(as) estudantes e orientadores(as) vinculados(as) ao referido Programa, com o intuito de militar em defesa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enquanto política pública e intermédio para o fortalecimento do amálgama Trabalho e Educação.

Os(as) autores(as) apresentam seus aportes teóricos e metodológicos, consolidando um acervo de 20 artigos de conhecimentos produzidos com uma temática central: EPT. Como uma modalidade educacional, a EPT tem como propósito a formação profissional, integrando educação formal com a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de saberes e habilidades técnico-profissionais. Ela tem o propósito de desenvolver uma formação humana e cidadã, capacitando os estudantes a atuar de forma crítica, criativa e colaborativa nos mais diversos setores produtivos e sociais.

Para tanto, esta obra está dividida em duas partes que seguem as linhas de pesquisa do ProfEPT: ‘Organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional e tecnológica’ e ‘Práticas educativas em educação profissional e tecnológica’. Com base nessa divisão, encontram-se organizados os capítulos que passaremos a narrar para fomentar a leitura desta obra.

Em ‘Organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional’ apresenta-se 10 capítulos, a saber:

O primeiro capítulo intitulado ‘Memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelos NEABIs do IFRS’, escrito por Ademar Kuminiki, Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Lucília Regina de Souza Machado, teve o intuito de recuperar as memórias das ações institucionais voltadas ao acesso, à permanência e ao êxito de estudantes indígenas, desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), considerando o cenário institucional pré-existente às mesmas.

O texto ‘Reflexões iniciais sobre trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica’, de Ana Paula Oliveira Bechara e Ana Sara Castaman, apresentou argumentos para diferenciar conceitualmente trabalho pedagógico de prática pedagógica, lançando um olhar para este trabalho na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Clair Eliane Naysinger Borges e Josimar de Aparecido Vieira, no estudo ‘Gestão patrimonial na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na administração de bens públicos’, realizam uma revisão bibliográfica sobre o tema gestão do patrimônio público, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O quarto capítulo trata da ‘História e memória da educação profissional e tecnológica: os 65 anos do curso Técnico em Viticultura e Enologia do IFRS - Campus Bento Gonçalves’. O referido texto foi escrito por Daniela Tremarin e Clarice Monteiro Escott e as autoras apresentam dados parciais (recorte) de uma pesquisa que tem por finalidade registrar as narrativas memoriais dos sujeitos envolvidos na trajetória do Curso Técnico em Viticultura e Enologia do IFRS - Campus Bento Gonçalves ao longo do período de 1959 a 2024.

O texto ‘O uso do Neuromarketing nas mídias sociais como ferramenta de promoção dos interesses capitalistas’, elaborado por Denise Krauspenhar Gerhardt e Ana Sara Castaman, objetivou promover uma reflexão sobre como as massivas estratégias de

Neuromarketing empregadas nas mídias sociais agem a serviço da promoção dos interesses capitalistas, bem como acerca da relevância da educação para a emancipação como instrumento de tomada de consciência e de luta contra-hegemônica da classe trabalhadora.

Janaína Barbosa Ramos e Clarice Monteiro Escott, no estudo intitulado 'Projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do ensino médio integrado (EMI)', analisam as contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do EMI, desenvolvidos no Campus Viamão, do IFRS, no período de 2018 a 2023.

No capítulo 'Educação digital e emancipação humana: indagações ao projeto Decola da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz', Juliano Souto Moreira da Silva Stumpf, Maria Cristina Caminha de Castilhos França e Lucília Regina de Souza Machado, investigam a trajetória de tal instituição, especificamente na referida iniciativa que é uma das muitas desenvolvidas pela ONG.

O estudo "O estado da arte", revisão de literatura sobre a relação mestre-aprendiz e as diferentes práticas pedagógicas que nela se estabelecem, de Renan Ziglioli de Sousa e Maria Augusta Martiarena, foi produzido, a partir da pesquisa de artigos nas bases Scielo e OASISBR e indicam lacunas para o termo "Educação Profissional e Tecnológica".

'Sinergia educacional e ambiental: estudo da parceria entre IFRS - Campus Porto Alegre e Parque Natural Morro do Osso através de atividades de extensão' é abordado no capítulo 9, por Rosangela Leal Bjerk, Maria Augusta Martiarena e Liliane Madruga Prestes. Apresenta os dados preliminares relacionados às ações de extensão desenvolvidas, frutos de uma parceria consolidada e que foi construída por meio de atividades articuladas nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão.

O capítulo 10, escrito por Tanise Fernandes de Lima e Josimar de Aparecido Vieira, denomina-se 'Juventudes como categoria social: a participação dos estudantes na gestão educacional da educação profissional e tecnológica' e visou a compreender as possibilidades de participação da juventude, enquanto categoria social, na gestão da educação da educação profissional e tecnológica.

Na seção intitulada 'Práticas educativas em educação profissional e tecnológica' são discorridos outros 10 artigos, conforme seguem:

No capítulo 11, intitulado 'O papel do programa Jovem Aprendiz na juventude contemporânea' escrito por Ana Lúcia dos Santos Hamester e Aline Grunewald Nichele, é analisado o impacto do Programa Jovem Aprendiz na juventude contemporânea, considerando os desafios e oportunidades proporcionados por este marco legal brasileiro na inserção profissional de jovens.

Na sequência, o capítulo 12, 'Promovendo equidade de gênero na EPT a partir da escuta de mulheres artesãs egressas de curso EJA/FIC ofertado pelo IFRS', as autoras Barbara Cristina Dias de Mello e Liliane Madruga Prestes, apresentam as ações desenvolvidas por um Coletivo de Mulheres, criado a partir da articulação de trabalhadoras egressas de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecido pelo IFRS – Campus Viamão, no período de 2014 a 2015. Nele são mapeados os desafios enfrentados por essas trabalhadoras, produzindo subsídios teóricos e metodológicos para o aprimoramento de práticas de ensino que promovessem a equidade de gênero, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em '"Ganhando meu pão" de Maksim Gorki (2007): contribuições para práticas de ensino emancipatórias no contexto da EJA/EPT' (capítulo 13), as autoras Camila Geraldo Bairros, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko e Liliane Madruga Prestes refletem sobre a relevância da obra

de Maksim Gorki, especialmente Ganhando meu pão (2007), no contexto da EJA-EPT. As autoras apresentam brevemente as categorias de "trabalho" e "juventudes" com base em excertos do livro, que retrata a exclusão e desigualdade social vivenciadas por Gorki na Rússia do século XIX. A análise dos excertos aponta que a obra contribuiu para um processo formativo que valorizava o trabalho como princípio educativo, abordando seus aspectos culturais e estéticos, além de refletir sobre a resistência à exploração e a busca por dignidade no trabalho.

No capítulo 14 'Remontando os caminhos da educação profissional e tecnológica: o que nos trouxe até aqui?', Gabriela Pinheiro Anhaia e Andréia Modrzejewski Zucolotto traçaram a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Elas destacam a evolução do ensino de ofícios em relação aos contextos social, político e econômico, e identificam a dualidade da EPT, que separa o trabalho manual do intelectual, perpetuando a desigualdade social. O capítulo também aborda sobre as mudanças na organização da educação profissional, culminando na Rede Federal, que passou a oferecer uma formação profissional pública, gratuita e de qualidade, unindo conhecimentos científicos e técnicos.

'A inclusão do(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica e a tutoria de pares: uma revisão de literatura' é examinado no capítulo 15, por Larissa Piazzetta Gysi e Andréa Poletto Sonza, que abordam a tutoria entre pares como um recurso que auxilia o processo de inclusão do(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional. Para tanto, relatam os resultados da pesquisa bibliográfica realizada nas principais bases de dados, apresentando os trabalhos que mais se assemelham à pesquisa em andamento.

No capítulo 16, 'Autorregulação da aprendizagem: uma abordagem teórica e prática para a educação profissional e tecnológica', Lucas Maciaseki da Silva e Andréia Modrzejewski Zucolotto exploraram a questão central: como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica? Com base na experiência do pesquisador como Técnico em Assuntos Educacionais no Setor de Orientação Estudantil do IFRS - Campus Restinga, o capítulo contribui para qualificar o trabalho dos servidores desse setor, promovendo atividades pedagógicas que apoiem o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Além disso, incentiva a pesquisa sobre a autorregulação da aprendizagem como uma estratégia essencial para garantir a permanência e o sucesso dos alunos nos Institutos Federais.

Em 'A capacitação docente sobre a turma virtual do SIGAA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica' (capítulo 17), Mara Lisiane Sievert e Aline Grunewald Nichele investigaram como as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no Brasil realizam as capacitações para docentes sobre o módulo Turma Virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). O propósito do estudo é compreender essas práticas de capacitação, visando aprimorar o processo no IFRS, contribuindo assim para a formação continuada dos educadores e a melhoria da qualidade da educação oferecida.

O capítulo 18, 'Explorando a aprendizagem significativa no curso Técnico em Administração a distância' escrito por Roberto dos Santos Oliveira, Michelle Camara Pizzato, é analisada a abordagem da disciplina de marketing no ensino Técnico em Administração subsequente, no formato de educação a distância (EAD) de uma instituição privada brasileira, à luz da Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para tanto, foram analisadas os conceitos da teoria ausubeliana e os resultados da pesquisa com os professores, que proporcionaram um diagnóstico abrangente das práticas de ensino atuais.

As autoras Tainá Nunes da Silva e Andréa Poletto Sonza, no capítulo 19, 'A educação profissional e tecnológica: o caminho para a formação da consciência política do tradutor e intérprete de Libras-Português egresso do IFRS - Campus Alvorada', abordaram a regulamentação da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras (Tilsp), decorrente da Lei n° 12.319/2010. O texto analisou como o Tilsp surge em um contexto político e econômico neoliberal, refletindo as dinâmicas de exploração e precarização do trabalho, especialmente após a reforma trabalhista. A revisão do estado da arte sobre o Tilsp revelou uma carência de pesquisas sobre a formação da consciência política desses profissionais enquanto classe trabalhadora na era da globalização.

Por fim, o capítulo 20, 'Educação e tecnologia na perspectiva da EJA - EPT', das autoras Tânia Georg Florão Belmonte, Liliane Madruga Prestes e Josiane Carolina Ramos Soares Procasko, analisa como a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) potencializa a formação integral dos estudantes. O foco está na superação da tradicional divisão entre teoria e prática, promovendo uma educação que desenvolve tanto habilidades técnicas quanto sociais e cidadãs. O capítulo também investiga o uso de Recursos Educacionais Abertos (REAs) no contexto da EJA, buscando melhorar as práticas pedagógicas e a inclusão tecnológica.

O prefácio, escrito pela professora da Universidade Federal de Santa Maria, Dra. Liliana Soares Ferreira, é destacada a importância do trabalho intelectual — um processo que envolve pesquisa, estudo e socialização de saberes. Ao abordar a trajetória dos Institutos Federais, salienta sobre a relevância da educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro, enfatizando como essas instituições têm contribuído para a formação de cidadãos e para a qualidade da educação. Seu relato pessoal e conexão com o ProfEPT nos inspiram a valorizar ainda mais o que temos construído juntos. Por meio da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica, Liliana ressalta o poder da colaboração e da partilha, mostrando que, quando unimos forças, conseguimos transformar realidades e gerar conhecimento significativo.

Além disso, sua análise sobre as linhas de pesquisa do ProfEPT nos orienta a compreender a relevância dos textos que aqui encontramos, que são frutos das vivências e das investigações dos nossos colegas. O convite que ela faz para lermos esses textos como evidências de um esforço coletivo é um chamado para que continuemos a fomentar diálogos e reflexões sobre a educação profissional. Portanto, agradecemos a Liliana pelas suas palavras inspiradoras e contribuição valiosa para a educação no nosso país.

Por fim, e não menos importante, ressaltamos que esta obra se traduz como uma produção bibliográfica potente e colaborativa sobre o tema da 'Educação Profissional e Tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento'. Reforçamos que a autoralidade, elaboração argumentativa, redação e revisão de linguagem foi de responsabilidade de cada autor(a)(s) e esteve a cargo dos(as) organizadores(as) receber os artigos e editar a obra, em consonância às normas divulgadas. Para concluir, agradecemos à(aos) autores(as) e convidamos à leitura desta preciosidade que se compromete com a EPT política pública, como com especificidades epistemológicas e científicas. Que este livro, com suas páginas repletas de conhecimento e experiência, seja um passo a mais na produção do conhecimento.

Porto Alegre, 23 de setembro de 2024.

Ana Sara Castaman

Clair Eliane Naysinger Borges

Josimar de Aparecido Vieira

SUMÁRIO

Prefácio 05

Liliana Soares Ferreira

Apresentação 07

Ana Sara Castaman, Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

PARTE I

Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 1: Memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelos NEABIs do IFRS 15

Ademar Kuminiki, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.01

Capítulo 2: Reflexões iniciais sobre trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica 22

Ana Paula Oliveira Bechara, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.02

Capítulo 3: Gestão patrimonial na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na administração de bens públicos 30

Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.03

Capítulo 4: História e memória da educação profissional e tecnológica: os 65 anos do curso Técnico em Viticultura e Enologia do IFRS campus Bento Gonçalves 38

Daniela Tremarin, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.04

Capítulo 5: O uso do Neuromarketing nas mídias sociais como ferramenta de promoção dos interesses capitalistas 46

Denise Krauspenhar Gerhardt, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.05

Capítulo 6: Projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do ensino médio integrado (EMI) 53

Janaína Barbosa Ramos, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.06

SUMÁRIO

Capítulo 7: Educação digital e emancipação humana: indagações ao projeto Decola da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz..... 60

Juliano Souto Moreira da Silva Stumpf, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.07

Capítulo 8: "O estado da arte", revisão de literatura sobre a relação mestre-aprendiz e as diferentes práticas pedagógicas que nela se estabelecem..... 66

Renan Ziglioli de Sousa, Maria Augusta Martiarena

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.08

Capítulo 9: Sinergia educacional e ambiental: estudo da parceria entre IFRS Campus Porto Alegre e Parque Natural Morro do Osso através de atividades de extensão..... 72

Rosangela Leal Bjerk, Maria Augusta Martiarena, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.09

Capítulo 10: Juventudes como categoria social: a participação dos estudantes na gestão educacional da educação profissional e tecnológica..... 80

Tanise Fernandes de Lima, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.10

PARTE II

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 11: O papel do programa Jovem Aprendiz na juventude contemporânea... 90

Ana Lúcia dos Santos Hamester, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.11

Capítulo 12: Promovendo equidade de gênero na EPT a partir da escuta de mulheres artesãs egressas de curso EJA/FIC ofertado pelo IFRS..... 100

Barbara Cristina Dias de Mello, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.12

Capítulo 13: "Ganhando meu pão" de Maksim Gorki (2007): contribuições para práticas de ensino emancipatórias no contexto da EJA/EPT..... 106

Camila Geraldo Bairros, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.13

SUMÁRIO

Capítulo 14: Remontando os caminhos da educação profissional e tecnológica: o que nos trouxe até aqui? 116

Gabriela Pinheiro Anhaia, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.14

Capítulo 15: A inclusão do(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica e a tutoria de pares: uma revisão de literatura.. 126

Larissa Piazzetta Gysi, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.15

Capítulo 16: Autorregulação da aprendizagem: uma abordagem teórica e prática para a educação profissional e tecnológica..... 134

Lucas Maciaseki da Silva, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.16

Capítulo 17: A capacitação docente sobre a turma virtual do SIGAA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... 140

Mara Lisiane Sievert, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.17

Capítulo 18: Explorando a aprendizagem significativa no curso Técnico em Administração a distância..... 149

Roberto dos Santos Oliveira, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.18

Capítulo 19: A educação profissional e tecnológica: o caminho para a formação da consciência política do tradutor e intérprete de Libras-Português egresso do IFRS Campus Alvorada..... 158

Tainá Nunes da Silva, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.19

Capítulo 20: Educação e tecnologia na perspectiva da EJA - EPT..... 167

Tânia Georg Florão Belmonte, Liliane Madruga Prestes, Josiane Carolina Ramos Soares Procasko

DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.20

Autores..... 172

PARTE I

Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

01

Memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelos NEABIs do IFRS

Ademar Kuminiki, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

1. INTRODUÇÃO

A memória é um dos pilares que traz significado à existência humana. Ao ser retomada e reolhada, ela adquire um novo significado. No caso da história de uma instituição, a memória não foge a essa regra.

Conservar a memória é assegurar a continuidade e fortificar os fundamentos da entidade. É necessário cuidar de fotografias, documentos, artefatos e estruturar os registros dos eventos para preservar legados e reputações.

Os acontecimentos passados, sejam falhas ou sucessos, são artifícios a serem usados para compreender o momento atual e planejar o futuro.

A memória coletiva é percebida como um evento que acontece de forma pública e com implicação partilhada por uma dada comunidade, no intricado emaranhado de conexões formado entre os variados grupos sociais.

Neste artigo, busca-se relatar elementos de fundamentação teórica de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), intitulada "Memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelos NEABIs do IFRS". Ele foi construído com base em revisão bibliográfica de produções de autores que se dedicaram às reflexões sobre o tema.

A estrutura do artigo compreende quatro partes: na primeira, se faz a introdução ao tema; na segunda, discute-se a relação entre educação e memória e sua importância para o estudo das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) a partir de 2012; na terceira, abordam-se a educação profissional e tecnológica e seus desafios com respeito à formação integral dos estudantes indígenas, à promoção de um ambiente educacional adequado, ao combate às desigualdades sociais; por último, são apresentadas as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

A relação entre educação e memória é complexa e relevante em vários sentidos. Ainda na atualidade são sentidas as marcas dos processos educativos sexistas, determinados pela hegemonia dos brancos e discriminatórios, os quais afugentam grupos minorizados, reforçam estereótipos, distanciando-os da educação formal.

A educação popular é um espaço importante para que esses possam se reconhecer,

cabendo lembrar que a memória produzida é um recurso potente para a lembrança da ancestralidade de cada um. Assim, falar de educação é falar de história, de memórias, sendo elas muito importantes não só para os povos indígenas, mas também para os não indígenas.

Conforme Unamuno (2000, p. 3),

> [...] a memória é a base da personalidade individual, assim como a tradição é a da personalidade coletiva de um povo. Você vive na memória e pela memória, e a nossa vida não é senão, em essência, o esforço da nossa memória para perseverar, para tornar-se esperança o esforço do nosso passado para se tornar futuro.

É por meio das memórias que as pessoas podem entender o que está sendo vivenciado hoje, e o que já se vivenciou no passado. Esse resgate é importante para construir um futuro, onde se quer chegar.

Esse processo passa por contar histórias, e é aí que entra a importância de relatar e relembrar as ações, por meio das observações/lembranças das pessoas. Recontando histórias ou registros, para que, no caso do que se busca pesquisar, as ações e as pessoas não sejam esquecidas recuperando sua importância para a construção de novas ações de permanência e êxito de discentes indígenas.

E é por meio dessas memórias que somos convidados a uma transformação. É o caso do que acontece com os movimentos sociais e de grupos de apoio estabelecidos capazes de nos mantermos em pé, acreditando, esperançados. Se não olharmos para os excluídos e lutarmos para que eles sejam acolhidos pelos processos educacionais, qual seria o sentido de lutarmos?

A importância desses registros se faz necessária justamente para que cada vez mais as pessoas e a instituição de ensino possam ver a importância dos núcleos dedicados à inserção social e educacional.

Ao mesmo tempo, é fundamental divulgar as informações a respeito das ações e das memórias a elas pertinentes e destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas no IFRS, por meio dos NEABIs.

Ao tornar o passado presente e relembrar fatos se revivem situações, trazendo para o hoje o que pode ter sido intencional no passado: ações que visavam a cidadania o reconhecimento das diferenças culturais e a importância do convívio dos indígenas em espaços sociais compartilhados, bem como o enriquecimento dos processos de aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com Halbwachs (1990) *apud* Cataneo (2020, p. 9) “As memórias podem ser compreendidas, sobretudo, como um fenômeno que ocorre socialmente, na teia de relações que os diferentes grupos estabelecem entre si”.

Para o autor, memórias puramente individuais parecem existir, mas estão enraizadas dentro de quadros diversos coletivos, pois nada escapa à trama sincrônica da existência social, visto que todo indivíduo está interagindo e sofrendo a ação da sociedade, por meio de suas diversas agências e instituições sociais.

A importância da preservação das memórias refere-se ao fato de elas se constituírem em um importante componente da identidade social de um grupo,

instituição ou organização.

A memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado de que se quer salvaguardar, se integram, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc.

Conforme Candau (2011, p. 15),

> [...] a memória ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.

Assim, somos sempre "condenados ao tempo", condição à qual nenhum ser vivo é capaz de escapar. O tempo é voraz, devora tudo e todos inexoravelmente e durante toda a vida. De acordo com Candau (2011), a memória e a preservação da mesma nos darão, de certa forma, alívio, uma ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, intangível, pois é possível fazê-lo reviver graças às lembranças. (Candau, 2011 p. 16).

Pollak, diz que:

> Além disso, a preservação da memória e da identidade institucional, no atual contexto da educação brasileira, constitui-se em um instrumento de resistência, pois atua na identificação de suas características essenciais, evidenciando os processos de continuidades e rupturas ocorridas ao longo do tempo, pois se compreende que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. [...] é um fenômeno que se produz em referência aos outros (Pollak, 1992, p. 205).

De acordo com Nora (2009, p. 8), "[...] a força explosiva gerada pelas memórias das minorias tem tido o efeito de modificar consideravelmente o respectivo status e também a relação recíproca entre História e recordação".

> Para ser mais exato, ela validou a própria noção de memória coletiva. Comparada à História que estiveram sempre nas mãos dos poderosos, as autoridades intelectuais ou profissionais, a memória anda de mãos dadas com as prerrogativas das formas populares de protesto. Parecia ser a vingança dos pobres, dos oprimidos, dos desafortunados, a memória daqueles que não tinham nenhum direito à História, visto que a história sempre foi contada pela visão dos conquistadores, onde as memórias das minorias eram esquecidas, silenciadas (Nora, 2009, p. 8).

A partir disso, podemos observar a importância da memória como faculdade humana, sem ela não seria possível criar conexões que estabelecem as lembranças e consequentemente, o conhecimento, segundo Candau (2011).

A educação e a memória podem ser compreendidas como uma construção social que ocorre a partir da interação entre indivíduos, os quais, por sua vez, pertencem a grupos sociais diversos ou não.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil teve início nos primórdios da colonização do país, seja pelo desenvolvimento de aprendizagens laborais nas Casas de Fundição e de Moeda ou nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil, criados no ciclo do ouro.

Durante o Brasil Império (1822 a 1889), o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. Em 1909, já na República, são criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. Destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, estabeleceram-se como marco do início da Educação Profissional e Tecnológica como política pública no Brasil, ao serem instituídas pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.

A concepção de educação profissional e tecnológica refere-se à visão ou perspectiva particular que uma sociedade, instituição educacional, educador ou indivíduo tem sobre o processo educacional e seu propósito. Essa concepção pode ser influenciada por diferentes fatores como cultura, valores, crenças filosóficas e sociais. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é fundamental a concepção que a associa à formação humana integral. Assim, a educação profissional e tecnológica (EPT)

> [...] é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar 'para o exercício de profissões', contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (MEC, 2018).

Com o advento da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esses passaram a ofertar uma educação profissional e tecnológica baseada na articulação das práticas pedagógicas e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, dentre outras, tendo em vista a emancipação cidadã dos indivíduos (Brasil, 2008).

A EPT referenciada na formação humana omnilateral e pública se evidencia como parte fundamental do sistema educacional brasileiro, pois tem como um dos principais objetivos a preparação do ser humano para o mundo do trabalho, possibilitando-lhe adquirir conhecimentos conceituais, práticos e científicos de forma a desenvolver-lhe sua autonomia.

Em resumo, a EPT tem como finalidade a transformação social, enfatiza sua importância para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos e a formação humana integral como um fundamento norteador crucial das práticas educativas. Conforme dispõe o art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22.06.2012,

> A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:
>
> I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;
>
> II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;
>
> III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras (Brasil, 2012).

Esses princípios são muito importantes na EPT, pois a formação humana, técnica e profissional visa a emancipação do estudante com vistas à sua atuação com autonomia no mundo do trabalho (MEC, 2018).

A formação politécnica visa garantir o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas de trabalho, integrando o conhecimento teórico e prático. Saviani (2007) propõe uma abordagem que envolve o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A formação integrada do ensino médio propedêutico com a educação profissional busca desenvolver cidadãos capazes de atuar profissionalmente e politicamente, contribuindo para a transformação da sociedade.

A educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio de formação geral, bem como a desenvolvida em cursos de nível superior, passa cada vez mais a servir de instrumento à travessia para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica, inclusive dos povos indígenas.

Com isso, a educação profissional e tecnológica oferecida a esses povos, além de atender às previsões legais, também pode desfazer a ideia de que ela esteja sempre intimamente ligada aos interesses do capital, proporcionando aos estudantes indígenas serem parte integrante da busca pela educação politécnica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento pretende contribuir para a preservação das memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes. A preservação das memórias das ações destinadas ao acesso, permanência e êxito de estudantes indígenas desenvolvidas pelo IFRS, por meio de política específica, especialmente das ações do NEABI.

No atual contexto da educação brasileira, essa política constitui-se em um instrumento de resistência, pois atua no desenvolvimento de ações que visam o fortalecimento da diversidade sociocultural dos estudantes, em especial estudantes afrobrasileiros e indígenas visto que, por suas características, vem evidenciando processos de descontinuidades e rupturas culturais ocorridas ao longo do tempo.

A pesquisa ainda está sendo desenvolvida e vem demonstrando, por meio dos dados coletados até o presente momento e da literatura consultada, que o conhecimento da história de uma instituição de ensino passa pela preservação e reconstrução de sua memória, sendo base importante para a consolidação de sua identidade.

Os objetivos do estudo até o presente momento vêm sendo atendidos, na medida em que o esboço vem sendo condensado. A linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica inclui projetos voltados para a investigação da memória local, regional e nacional da EPT.

Neste contexto, a investigação enfatiza a existência de diversas possibilidades de investigação sobre memórias e suas ações relacionadas à permanência e êxito de estudantes indígenas na EPT.

Contudo, é fundamental primeiro identificar essas memórias, organizá-las e documentá-las, antes de realmente dar início a tais estudos, ao mesmo tempo em que se elabora o produto educacional ao longo do processo.

Por fim, a expectativa é de que o material educacional a ser criado a partir deste estudo possa ser aproveitado pela comunidade do IFRS e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além disso, espera-se que ele possa motivar a realização de outras pesquisas no futuro, projetos e iniciativas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

[2] BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/06/2012&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=132. Acesso em: 27 jul. 2024.

[3] BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

[4] IFRS. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)**. Disponível em: https://ifrs.edu.br/bento/nucleos/nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas/. Acesso em: 28 jul. 2024.

[5] CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 28 jul. 2024.

[6] CATANEO, Caroline. **De onde vêm as histórias?** Um compêndio para identificação, registro e organização de dados memoriais do IFRS, 2020. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/182. Acesso em: 28 jul. 2024.

[7] HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

[8] MEC. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** Apresentação EPT. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept. Acesso em: 28 jul. 2024.

[9] MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00026.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

[10] NORA, Pierre. **Memória: da liberdade à tirania**. In: MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/musas20120327.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

[11] POLLAK, Michael**.** Memória e identidade social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941. Acesso em: 27 jul. 2024.

[12] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, v.12, n. 34, p.152-165. ISSN 1809-449X Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

[13] UNAMUNO, Miguel de. **Del sentimiento trágico de la vida**. Buenos Aires: Errepar, 2000.

CAPÍTULO

02 Reflexões iniciais sobre trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica

Ana Paula Oliveira Bechara, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

É comum na literatura sobre Educação considerar o trabalho docente como uma prática pedagógica fundamentada na proposta pedagógica e no projeto político-pedagógico da instituição, no qual o professor trabalha. Essa prática se manifesta nas atividades didáticas e nos processos de avaliação, evidenciando o cumprimento das diretrizes políticas da instituição. O professor, como um trabalhador que precisa seguir essas orientações para garantir seu sustento, acaba por se ver restrito por essas políticas institucionais, o que limita, inúmeras vezes, as suas ações.

No entanto, neste artigo, considera-se o conceito de trabalho pedagógico, conforme Ferreira (2018, 2022). A autora argumenta que o trabalho pedagógico transcende a mera prática, sendo um processo complexo que envolve intencionalidade e dimensões políticas. Refere-se ao indivíduo que busca gerar conhecimento com base em suas crenças e metodologias teóricas escolhidas, situando-se em contextos sociais e políticos específicos. Essa concepção implica na criação de uma relação na qual o professor, como sujeito inserido no mundo educacional, interage com outras pessoas com a finalidade de promover transformações tanto em si mesmo quanto em seus alunos por meio do conhecimento.

Feito este preâmbulo, este texto tem como objetivo apresentar argumentos que distinguem o trabalho pedagógico de prática pedagógica, lançando um olhar para este trabalho na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pauta-se metodologicamente em um estudo bibliográfico a partir de autores que se ocupam com reflexões sobre o tema em cena. O artigo está dividido em duas partes, a saber: a) descreve o conceito de trabalho pedagógico diferenciando-o de práticas; b) argumenta sobre o trabalho pedagógico na EPT.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Saviani (2007) descreve o trabalho enquanto uma ação básica na escola. Logo, os professores, como trabalhadores, estão imersos em uma sociedade e constituem-se como a classe-que-vive-do-trabalho[1], ou seja, vendem a sua força de trabalho para receber um salário e manter as condições básicas de vida (Ferreira, 2022). Também, ao trabalhar, os professores assumem características de acolhimento e vivências com os educandos, próprias da Educação (Ferreira, 2022).

[1] Classe-que-vive-do-trabalho: "[...] refere-se à totalidade de homens e mulheres, produtivos e improdutivos, desprovidos de meios de produção e que são constrangidos a vender sua força de trabalho no campo e na cidade em troca de salário" (Antunes, 2009, p.12).

A partir das contribuições de Bezerra e Silva (2006), Ferreira (2022) argumenta sobre o trabalho dos professores, diferenciando o conceito de trabalho pedagógico de prática. Para a autora (2022) compreender o trabalho dos professores como prática, delimita-o e torna-o minimalista. Ferreira (2022) entende que o trabalho do professor é complexo. Por conseguinte,

> [...] é práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em suas potencialidades e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção e minimizam-se, também, as implicações políticas desse trabalho (Ferreira, 2022, p. 07).

Bezerra e Silva (2006) definem trabalho pedagógico como 'práxis humana' e que, ao coadunar-se ao capitalismo, enquadra-se "[...] em uma lógica sequencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital" (Bezerra; Silva, 2006, p. 6). Para Ferreira (2017, 2018), o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, em quaisquer níveis, modalidades e formas educacionais. Implica nas escolhas sobre o que realizam, produzem e autoproduzem, bem como o entendimento individual e coletivo de como produzem educação e historicidade. Por suas características constitui-se como imaterial, uma vez que coloca "[...] em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes" (Ferreira, 2018, p. 595).

Entretanto, a autora destaca que os caminhos percorridos e as ações executadas nesse trajeto nem sempre são reflexivas, visto inúmeros dilemas, em especial, em virtude da "[...] falta de tempo e espaço na escola e fora dela" (Ferreira, 2018, p. 594-595). Apoia-se em Ferreira (2020a, p. 8) para descrever o trabalho dos professores como pedagógico:

> [...] o trabalho dos professores é pedagógico, se este for entendido por suas características pedagógicas as quais o diferem dos demais trabalhos. Isto porque o pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz. Nesse sentido, exige do sujeito que se movimente entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer.

Para Ferreira (2018), no contexto capitalista, em que a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e os sujeitos agem em condições sociais e políticas, reduz-se o trabalho dos professores a: organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações. A autora destaca que mesmo nestas condições e, em virtude das características do trabalho

pedagógico, há "[...] possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem" (Ferreira, 2018, p. 605). Para Castaman e Ferreira (2022, p. 442):

> A concretude e materialidade do trabalho pedagógico, portanto, pode ser evidenciada e volatilizada na produção do conhecimento dos estudantes, na elaboração do pensamento dos professores após 'interação, inter-relação, relação' entre os sujeitos da educação.

Além disso, o trabalho pedagógico funda-se no "[...] modo de os professores e, em decorrência, os demais sujeitos da instituição produzirem conhecimento em busca de uma transformação desejada. [...] Inserido na escola, constitui-se na centralidade do trabalho dos professores" (Calheiros; Andriguetto; Ferreira, 2020, p. 100). Ferreira (2022, p. 8) salienta que, os professores dão continuidade a sua historicidade, "[...] uma produção absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos". Ainda, a autora destaca que, o trabalho pedagógico acontece no cotidiano dos professores, nas produções variadas, incluindo aprender a planejar a profissão, pois "[...] a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino", já que "[...] é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal" (Nóvoa, 2007, p. 17, grifos do autor).

Diante do exposto, a próxima seção trata do trabalho pedagógico, especificamente, na EPT, apresentando as suas particularidades.

3. TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O trabalho pedagógico dos professores na EPT deve ser fundamentado nos princípios e pressupostos que são específicos dessa modalidade de ensino. Castaman e Rodrigues (2020a) destacam que as bases conceituais e legais da EPT são guiadas pela ideia de formação integral e pela superação de abordagens como o cartesianismo, empirismo, positivismo e essencialismo, em favor do materialismo histórico-dialético. Segundo os autores, no materialismo histórico-dialético, as condições para a transformação do sujeito e da sociedade estão dentro do próprio sujeito e não são determinadas por fatores externos a ele (Castaman; Rodrigues, 2020a).

Piano e Bagnara (2023) enfatizam que o principal objetivo da EPT é promover a integração da formação humana, geral e profissional, garantindo assim, a formação integral aos indivíduos e capacitando-os para assumir seu papel no mundo do trabalho e na sociedade. Afirmam que essa concepção de integração se baseia na formação humana integral, omnilateral, conforme proposto por Marx, e na ideia de escola unitária, desenvolvida por Gramsci (Piano; Bagnara, 2023). Manacorda (2007) alude a formação omnilateral como o desenvolvimento total e multilateral, abrangendo todas as faculdades humanas e as forças produtivas, bem como as necessidades e a capacidade de satisfazê-las.

Neste caso, o trabalho pedagógico deve ser estabelecido a partir da prática social e do compromisso com as questões da humanização, da autonomia e do desenvolvimento do pensamento crítico, de modo a potencializar a dimensão social, conduzindo à superação da educação unilateral, centrada apenas na formação técnica para o trabalho.

Nesse contexto, a EPT deve evitar uma abordagem dualista e assumir a responsabilidade de democratizar o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela sociedade. Segundo Piano e Bagnara (2023), isso significa facilitar aos indivíduos a compreensão da relação inseparável entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho na vida humana. Os autores ressaltam que a EPT não deve se limitar apenas à instrução técnica para a produção, nem se submeter aos interesses exclusivos do mercado.

Kuenzer (2002) observa que o objetivo do trabalho pedagógico, dentro do contexto do processo de trabalho capitalista, muitas vezes é disciplinar os indivíduos para a vida social e produtiva, de acordo com as especificidades que os processos de produção assumem. No entanto, contrariamente a essa perspectiva, o professor deve focar na formação omnilateral dos educandos, conforme destacado por Manacorda (2007), o que implica desenvolver plenamente todas as faculdades humanas e não apenas preparar para o mercado de trabalho. Portanto, o papel da EPT, envolve não apenas capacitar tecnicamente, mas também proporcionar uma formação integral que habilite os indivíduos a entender e participar ativamente da sociedade e do mundo do trabalho de maneira crítica e consciente.

Por isso, na escola, os estudantes necessitam desenvolver capacidade de interação com o mundo do trabalho e de consciência crítica de seus processos produtivos (Saviani, 2007), o que se concebe como o trabalho como princípio educativo. Sobre o trabalho como princípio educativo, Frigotto (2000) salienta a necessidade de superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho, situando os homens como sujeitos do seu devir, a partir de um processo organizado e coletivo de tomada de consciência e de transformação das relações desumanizadoras. Assim, constrói-se "[...] outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo" (Frigotto, 2000, p. 8).

Saviani (1989) descreve três sentidos para pensar o trabalho como princípio educativo:

> Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 01-02).

Para garantir esse processo, o trabalho pedagógico não pode estar desarticulado a um planejamento que assegure conhecer os princípios supracitados. Além disso, para Ferreira (2018), o trabalho pedagógico requer produção do conhecimento, envolvimento e participação política na dinâmica escolar, bem como comprometimento com o projeto pedagógico da instituição. Por isso, Ramos (2023) sugere que se parta da síncrese e análise das experiências vividas pelos estudantes e se explicite metodicamente as mediações históricas da produção de suas existências para, na sequência, com a síntese

fazer a ordenação das relações dessas mediações e chegar à compreensão da unidade trabalho-ciência-cultura.

Entende-se que as bases conceituais não serão efetivadas no trabalho pedagógico sem que os professores que trabalham nessa modalidade de ensino, recebam uma formação adequada para que compreendam seu papel nesse processo. Explicita-se que a formação deve ser analisada em sua intencionalidade e não se restringir apenas a espaços catárticos de reflexão que minimizam um processo complexo: "[...] o de os professores efetivamente se entenderem como trabalhadores e entenderem o quão fundamental é social e politicamente seu trabalho, se este for envidado sob a perspectiva de trabalho pedagógico" (Ferreira, 2022, p. 10). "Logo, almeja-se a superação da condição de classe do professor, a partir de processos educativos continuados e constituidores da práxis pedagógica" (Ferreira; Castaman, 2022, p. 03). Não obstante a pertinência dessa compreensão, Ferreira (2022) apresenta uma síntese argumentativa e elaborativa:

> Superando-se a concepção do trabalho dos professores como prática, pode-se permitir compreendê-lo como trabalho pedagógico. Nessa superação, entende-se, há algo subjetivo operando: o sentido do trabalho dos professores. Enquanto se entende que é necessária 'formação', está-se criando para os professores o imaginário de haver algo, para além do seu próprio trabalho a ser buscado, quando, é no trabalho que ela ou ele se produz professora/professor (Ferreira, 2022, p. 09).

Neste caso, o professor ao compreender que o trabalho pedagógico na EPT possui particularidades e características multifacetadas e está circundado por muitas contradições (Castaman, 2023), bem como ao conceber e considerar as suas demandas poderá realizá-lo de maneira reflexiva. Requer "[...] comprometimento social do professor frente aos desafios dessa modalidade de ensino" (Castaman *et al.*, 2019, p. 1). Para trabalhar na EPT é primordial que o professor se conheça, produza com e para os outros e, sobretudo, entenda-se trabalhador (Ferreira, 2022) e, em consonância, a partir da elaboração cotidiana, tenha uma formação inicial ou continuada que lhe permita cotejar a relação trabalho e educação e sua intersecção ao campo da educação profissional, bem como que os sujeitos sejam protagonistas nos arranjos e processos, na compreensão "[...] de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação" (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726).

Siqueira (2020) explica que o trabalho pedagógico é a ligação que permite integrar o currículo e produzir conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Contudo, para que este amálgama aconteça, requer conhecer as concepções de currículo e de integração, compreendendo a historicidade e as condições de produção. Desta forma, o trabalho pedagógico, poderá articular e estabelecer sentidos e conexões entre as unidades curriculares e a formação profissional específica, possibilitando minimizar a fragmentação do currículo (Moura, 2015) e transformar os sujeitos e o social.

Diante das peculiaridades da modalidade da EPT, admite-se que a formação de professores é imperiosa e, não se se deve pensar nesta apenas para "[...] incutir algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar [...] e inserir [...] no universo do trabalho, mas oportunizar [...] ampla e irrestrita reflexão em relação ao que significa isso" (Castaman; Rodrigues, 2020b, p. 142), para que, de fato, o trabalho

pedagógico nesta modalidade seja crítico-reflexivo. Tal perspectiva assenta-se em Nóvoa (1992, p. 25) quando defende a necessidade de uma formação "[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa" e, em Vieira Pinto (2010, p. 74) quando frisa que:

> A educação é processo contínuo e permanente no indivíduo. Não pode ser contida dentro de limites pré-fixados. Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado.

Resultante das reflexões produzidas, admite-se que para os professores que trabalham ou pretendem trabalhar na EPT é necessário formações e diálogos constantes de compreensão do trabalho pedagógico que realizam ou irão realizar. Acredita-se ainda que "[...] pelo trabalho pedagógico dos/as professores/as e fundamentada na ciência, no trabalho, na cultura e na tecnologia, pode potencializar a produção do conhecimento" (Castaman, 2023, p. 176).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da EPT, a dimensão política do trabalho pedagógico assume um papel crucial, especialmente durante a formação profissional dos estudantes. Esta fase é caracterizada pela preparação técnica para ingresso no mundo de trabalho. No entanto, proporcionar uma trajetória que conduza à emancipação plena dos estudantes, oferecendo uma educação omnilateral, é um desafio significativo neste contexto.

Para alcançar esse objetivo, é essencial um trabalho pedagógico fundamentado na formação humana integral. Isso implica não apenas na transmissão de habilidades técnicas, mas também no desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas dos estudantes, capacitando-os para exercer plenamente sua cidadania política e social.

Neste artigo, baseado na crença na importância da EPT e na necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a formação humana integral, propõe-se uma abordagem que transcende a simples prática pedagógica. O trabalho pedagógico é visto como uma oportunidade para a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo. Isso significa criar um ambiente educacional que não apenas prepara para o mundo de trabalho, mas também capacita os indivíduos a entender criticamente o mundo ao seu redor e a contribuir para transformações sociais positivas.

REFERÊNCIAS

[1] ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a armação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

[2] BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. *In.* **Anais** do VI Seminário da REDESTRADO–Regulação Educacional e trabalho docente (p. 1-12). Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006

[3] CALHEIROS, Vicente Cabrera; ANDRIGHETTO, Marcos José; FERREIRA, Liliana Soares. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al*. **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos, desafios e reflexões.** Volume I. Curitiba: CRV, 2020. p. 91-114.

[4] CASTAMAN, Ana Sara. Tecnologias da informação e comunicação, trabalho pedagógico e produção

do conhecimento na educação profissional e tecnológica. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al*. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos:** desafios e reflexões– volume 4. Curitiba: CRV: 2023. p. 175-191.

[5] CASTAMAN, Ana Sara *et al.* Práticas pedagógicas inovadoras: considerações de experiências na educação profissional e tecnológica. *In*: EVIDOSOL/CILTEC, 8. **Anais** [...], Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 1-7, nov. 2019.

[6] CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: analisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los professores del ProfEPT. **Revista Paradigma**, (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação...), v. XLIII, p. 436-450, 2022. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1278/1130. Acesso em: 2 mar. 2024.

[7] CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-19, 2020a. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520. Acesso em: 16 jun. 2024.

[8] CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 133-151, maio/ago. 2020b.

[9] FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, conhecimento e tempos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

[10] FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade** [online], v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623664319. Acesso em: 10 set. 2022.

[11] FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. **ETD - Educ. Temat. Digit**., Campinas, v. 22, n. 1, p. 164-180, jan. 2020a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-2592202000010016 4&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024

[12] FERREIRA, Liliana Soares. Sobre 'formação' e trabalho pedagógico dos professores: 'parece que o vento maneia o tempo'. **Acta Educ.**, Maringá, v. 44, e55174, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-5201202200010021 9&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2024.

[13] FERREIRA, Liliana Soares; CASTAMAN, Ana Sara. Trabalho pedagógico no ProfEPT: Uma análise dos discursos dos professors do programa. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 55, p. 1-21, 2022.

[14] FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *In.* FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antônio. (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

[15] FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p7 22. Acesso em: 11 mar. 2024.

[16] KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

[17] MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

[18] MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004. Acesso em: 22 set. 2023.

[19] NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

[20] NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio. **Vidas de**

professores. Porto: Editora Porto, 2007. p. 11-30.

[21] PIANO, Carine; BAGNARA, Ivan Carlos. O trabalho pedagógico do professor no ensino médio técnico: uma análise centrada na integração curricular. FERREIRA, Liliana Soares *et al*. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões – volume 4. Curitiba: CRV: 2023. p. 65-84. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SeKYjKq08oKBjHt3p4vgZVeNt43PYPZF/view. Acesso em: 10 mar. 2024.

[22] RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: questões epistemológicas e pedagógicas. *In*: FERREIRA, Liliana Soares *et al*. **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões – volume 4. Curitiba: CRV: 2023. p. 33-50.

[23] SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

[24] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ**. [online], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 28 abr. 2024.

[25] SIQUEIRA, Silvia de. **Integração Curricular e Trabalho Pedagógico:** uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria, 2020.

[26] VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CAPÍTULO

03 Gestão patrimonial na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na administração de bens públicos

Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

A gestão do patrimônio público, especialmente no contexto educacional, é essencial para garantir a qualidade e a sustentabilidade dos serviços oferecidos à sociedade. Este artigo surge de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), intitulada "Gestão patrimonial na educação profissional e tecnológica: incorporação de bens móveis de projetos de ensino, pesquisa e extensão". Está fundamentado em uma revisão bibliográfica, tendo como referência as leituras e estudos de autores que se dedicam às reflexões sobre o tema.

A estrutura do artigo compreende quatro partes: uma introdução ao tema; uma seção sobre a gestão do patrimônio público, com foco nas escolas, que discute a importância de controlar e administrar esses bens para atender às necessidades coletivas, bem como os desafios envolvidos nesse processo; a próxima seção aborda a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), gestão escolar e os desafios contemporâneos, destacando a importância desta modalidade na formação integral dos indivíduos, destacando o papel da gestão escolar na promoção de um ambiente educacional adequado, além de discutir os desafios contemporâneos enfrentados pela EPT; por fim, são apresentadas as considerações finais.

Essas reflexões têm como objetivo oferecer percepções sobre como promover uma gestão patrimonial eficaz e uma educação de qualidade, que atenda às necessidades da sociedade de forma inclusiva e sustentável.

2. GESTÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO

A gestão patrimonial que vamos tratar neste artigo refere-se àquela desenvolvida no âmbito público, especialmente aplicada às escolas. A gestão pública requer planejamento, organização, direção e controle dos bens e interesses públicos, seguindo os princípios administrativos e visando ao bem comum por meio de modelos delimitados no tempo e no espaço (Santos, 2017). Conforme destaca Lima (2006, p. 08), “[...] gestão é a capacidade de fazer o que precisa ser feito. [...] A gestão pública é focada em resultados e orientada para o cidadão”.

Nas instituições públicas, a gestão patrimonial é considerada uma área de grande importância sendo responsável por controlar o patrimônio público que pode ser conceituado como um “[...] conjunto de bens, direitos e obrigações avaliáveis em moeda corrente, das entidades que compõem a Administração Pública” (Kummer, 2011, p. 18), que servem para alcançar seus objetivos ou atender às necessidades coletivas.

Para Torres Junior e Silva (2003), o patrimônio público engloba todos os bens de natureza ou espécie que tenham interesse para a administração pública e que possam ser objetos de uso pela coletividade. Na mesma linha Bernardes (2009, p. 10), diz que, "[...] controle patrimonial é uma forma pela qual as organizações gerenciam todos os bens móveis e imóveis adquiridos de variadas formas" como a compra, cessão ou doação, permuta, comodato, transferência, leasing, produção própria, locação e avaliação. Neste sentido, incorporação ou tombamento de bens patrimoniais é o conjunto de procedimentos que têm por finalidade identificar e registrar o bem como integrante do patrimônio de uma Instituição.

De acordo com Lima (2019, p. 19), "[...] o significado de patrimônio em uma instituição privada ou pública difere no tocante ao volume quantitativo dos bens que uma instituição possui". Para gerir efetivamente esse patrimônio, é essencial implementar controles eficientes, possuir conhecimento sólido das tarefas administrativas e contar com um sistema operacional confiável. Essa função demanda considerável atenção e esforço. Dito isso, é inegável a importância da gestão patrimonial para o bom desempenho de qualquer instituição, no que tange ao serviço público, tornando necessário o correto uso do dinheiro público, cada vez mais escasso, na busca da eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade.

Portanto, administrar o patrimônio público é uma tarefa que requer esforço, conhecimento, controle, cuidado e a participação ativa de todas as pessoas responsáveis pela gestão patrimonial, as quais devem garantir o adequado controle e preservação do acervo desse patrimônio. Conforme estabelecido no parágrafo único do artigo 70 da Constituição Federal:

> Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária (Brasil, 1988).

Diante dessas ponderações e preocupações acerca da gestão dos bens públicos, torna-se fundamental explorar como esses princípios se aplicam especificamente no contexto da EPT, bem como na gestão escolar. A próxima seção aborda a EPT, destacando a importância desta modalidade na formação integral dos indivíduos, o papel da gestão escolar na promoção de um ambiente educacional adequado, além de discutir os desafios contemporâneos enfrentados.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): GESTÃO ESCOLAR E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A EPT desempenha um papel fundamental na formação integral de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, indo além do preparo para o exercício de profissões com vistas às demandas do mundo do trabalho e do avanço das tecnologias. A partir do momento em que entendemos o mundo do trabalho como um conjunto de processos sociais que envolvem as relações de trabalho, as condições de vida e as lutas de emancipação dos trabalhadores, também compreendemos o papel social crucial desempenhado pela EPT em nossa sociedade. Uma educação baseada nos princípios profissionais e tecnológicos tem como objetivo transmitir os conhecimentos científicos,

filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, de forma pública, gratuita, obrigatória e inclusiva. Essa educação deve ser capaz de desenvolver integralmente o ser humano em todas as suas dimensões: social, ética, política, econômica e tecnológica.

Neste contexto, podemos considerar a autonomia humana intrinsecamente ligada à formação integral, que cria condições reais para superar as barreiras que impedem a emancipação e o desenvolvimento humano. Por meio dessa formação, os profissionais são preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, tornando-se cidadãos capazes de compreender todos os processos de sua área de atuação e desempenhar tarefas dentro desses processos, inclusive o de dirigentes.

Um dos espaços formais nos quais essa formação humana integral ocorre, sem dúvida, é a escola. Tendo como referência o ensino formal, que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), "[...] é aquele praticado em organizações educativas oficiais (escolas, colégios e universidades), estruturadas em termos curriculares, visando ao desenvolvimento e à formação dos estudantes e à obtenção de certificação" (Brasil, 2019, p. 3). A escola configura-se como um dos principais pilares da educação formal que oferece conhecimento, habilidades, valores, socialização e preparação para a vida. É um ambiente no qual as pessoas podem desenvolver todo o seu potencial e se preparar para o convívio em sociedade.

Para que a educação ocorra de forma efetiva, a gestão desempenha um papel crucial, sendo fundamental que os diversos setores da escola trabalhem em conjunto envolvendo a colaboração e a coordenação entre diferentes áreas. O trabalho em conjunto cria um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem de qualidade. Em conformidade com essa perspectiva, Lück (2009) enfatiza que a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na educação, visando promover a organização, mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

Ainda sobre gestão administrativa no contexto escolar, Lück (2009. p. 105) lembra que “[...] zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade”. Para esta autora, a gestão administrativa, está inserida em um contexto interativo que engloba várias outras dimensões da gestão escolar. Ela é vista como um alicerce sobre o qual repousam todas as outras dimensões, mas também é percebida sob uma perspectiva menos funcional e mais dinâmica (Lück, 2009).

Outrossim, Abreu (2014, p. 15) sugere que, “[...] uma boa gestão do espaço físico e do patrimônio da escola é importante para a criação de um ambiente escolar que propicie a melhoria da qualidade do ensino”. Ainda de acordo com este autor:

> O conjunto de instalações, equipamentos, tecnologias e materiais da escola constitui uma base importante para o trabalho de gestores escolares, funcionários, professores e alunos, permitindo a criação de um ambiente que estimule o sentimento de bem estar no espaço escolar, a criação de identidade da escola e o incremento dos processos de aprendizagem (Abreu, 2014, p. 15).

Um ambiente escolar adequado, além de contribuir diretamente para a qualidade do ensino, gera motivação e engajamento dos estudantes, favorecendo a aprendizagem e

estimulando o desenvolvimento integral. Além disso, espaços bem organizados e equipados possibilitam a utilização de recursos pedagógicos diversificados, o que enriquece o processo ensino-aprendizagem e auxilia os professores e demais profissionais da educação na realização de seu trabalho de maneira adequada, gerando satisfação a todos envolvidos no processo educativo.

Para tanto, torna-se necessário uma gestão do patrimônio escolar voltada ao desenvolvimento das atividades de ensino, envolvendo a administração dos recursos e do patrimônio de uma instituição de ensino. Aplicada ao contexto educacional, a gestão patrimonial envolve o controle eficiente dos ativos físicos e financeiros da escola, como edifícios, equipamentos, recursos tecnológicos e orçamento. Neste contexto, vejamos algumas maneiras pelas quais a gestão patrimonial contribui para a melhoria da qualidade do ensino:

a) Infraestrutura adequada: garante que a escola tenha uma infraestrutura adequada para suportar o processo ensino-aprendizagem. Isso inclui a manutenção dos edifícios, salas de aula bem equipadas, laboratórios funcionais, bibliotecas com recursos atualizados e instalações esportivas apropriadas. Uma infraestrutura adequada proporciona um ambiente propício ao ensino de qualidade;

b) Recursos educacionais: envolve a aquisição, manutenção e atualização dos recursos da escola, como livros didáticos, materiais de ensino, tecnologia e equipamentos. Garantir a disponibilidade e boas condições desses recursos contribui para a qualidade do ensino, permitindo que os professores ofereçam uma educação enriquecedora;

c) Planejamento financeiro: envolve administrar o orçamento, controlar despesas e alocar fundos para necessidades diversas. Um planejamento eficiente permite investimentos em melhorias e inovações, como programas extracurriculares, formação de professores e tecnologia educacional, contribuindo para a qualidade do ensino;

d) Manutenção preventiva: envolve a manutenção preventiva dos ativos físicos da escola, como a realização de inspeções regulares, reparos e substituições necessárias. A manutenção adequada dos edifícios e equipamentos garante que eles estejam em boas condições de funcionamento, criando um ambiente seguro e confortável para os estudantes e professores;

e) Sustentabilidade ambiental: a gestão patrimonial pode incluir práticas sustentáveis, como o uso eficiente de recursos naturais, o gerenciamento de resíduos e medidas de economia de energia. Isso não apenas preserva o meio ambiente, mas também oferece oportunidades de educação ambiental para os estudantes.

Por fim, e não menos importante, na EPT a gestão patrimonial eficiente desempenha um papel essencial na criação de um ambiente propício ao ensino de qualidade, permitindo que as instituições de ensino disponham de infraestrutura adequada para oferecer um ambiente favorável ao aprendizado dos estudantes. Isso inclui a manutenção de instalações físicas, laboratórios, equipamentos e materiais didáticos em boas condições, bem como a aquisição e manutenção de equipamentos atualizados e a utilização eficiente dos espaços disponíveis de modo a garantir a segurança e a qualidade do ensino.

A EPT enfrenta diversos desafios na atualidade que precisam ser abordados para contribuir na efetividade e relevância dessa modalidade educacional. Nesta direção, torna-se necessário analisar, de modo mais amplo, o regime de acumulação flexível[1] que vem servindo para impulsionar a economia. Nele, a produção passou a ser puxada pela demanda, sendo que essa vem se mostrando altamente econômica para as indústrias, aquecendo o mercado e enriquecendo os detentores dos meios de produção. Já para os trabalhadores, vem se mostrando cada vez mais cruel e desumano, resultando na precarização da educação e do trabalho, atingindo diretamente a EPT.

São essas novas formas de trabalhar envolvendo o contexto da acumulação flexível que estão demandando a formação dos trabalhadores. A formação dos professores, que vem sendo uma das formas de precarização do trabalho, pode ser compreendida no mesmo movimento que explica a precarização da totalidade dos trabalhadores. Não obstante, o capital vê a oportunidade de se apropriar da educação, na forma mercadoria, como modo de intensificar seu projeto de alienação da sociedade. Segundo Martins e Pina (2020), esse projeto de mercantilização da educação é uma tentativa extremada da ressignificação da função social da escola pública por meio da redefinição do trabalho educativo, ou seja, um projeto político ideológico de transformar a educação em serviço e produto mercantil.

Segundo Rodrigues (2007), trata-se de um movimento mundial da classe burguesa que pode ser evidenciado especialmente na transferência da gestão da educação superior no Brasil para o setor privado. O mesmo ocorre na educação básica, o que, de acordo com Adrião (2009, p. 810) "[...] é como movimento mais recente deste mesmo capital que percebemos a venda das apostilas/sistemas às redes públicas", possibilitando novos ganhos a esta classe.

Recentemente, esse projeto foi intensificado com a Emenda Constitucional 95 do Teto dos Gastos Públicos, que condena a educação pública à miséria e à total falta de investimentos, conforme apontado por Escott (2020). Além disso, a Lei nº 13.415/2017 veio corroborar com a precarização e mercantilização da educação, conferindo legalidade à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). A (contra) reforma do ensino médio, conforme destacado por Escott (2020), introduz os percursos formativos, reforçando, mais uma vez, a perspectiva da dualidade estrutural e reintroduzindo o currículo por competências.

Com isso temos a permanência dos princípios tecnicistas como referência basilar na organização do ensino público no Brasil. Uma educação tecnicista apoiada nas premissas teóricas do capital humano, que enxerga a educação como instrumento à serviço do capital, em que o importante é "aprender a fazer". Nesta direção, Frigotto (2010) destaca que a teoria do capital humano, na prática, funciona como um instrumento poderoso para perpetuar o senso comum, estabelecendo a educação como um meio de preservação da ordem capitalista, incorporando as relações de dominação e submissão.

Esse desmanche da educação, por meio da Lei nº 13.415/2017, fica evidente no currículo fragmentado, que se constitui sem conexão entre a formação geral e

[1] Entende-se por acumulação flexível, um modelo de produção marcado pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Conforme Harvey (2014, p. 140), "[...] ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo". Na acumulação flexível, produz-se conforme a demanda. Além disso, nota-se a ausência de estoques, o emprego de tecnologia, a terceirização produtiva e de mão de obra, o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas formas de fornecimento de serviços financeiros e a abertura de novos mercados.

componentes que compõem os itinerários formativos, aliás estes com a possibilidade da atuação dos "profissionais com notório saber" para os itinerários de formação técnica e profissional contribuindo para crescente desvalorização dos professores (Brasil, 2017).

A consequência desta reforma fica bem definida na Nota de Repúdio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), publicada em 20 de janeiro de 2021. De acordo com o documento, a contrarreforma do ensino médio e das DCNEPT, incluindo o Relatório do Parecer CNE/CP n° 17/2020, promove uma fragmentação da etapa final da educação básica. Essa fragmentação priva os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, além de incentivar a privatização por meio de parcerias público-privadas. Na prática, isso transfere recursos públicos para a iniciativa privada, que passa a definir a concepção de ensino e a gerenciar a educação oferecida à população (ANPEd, 2021).

Como podemos ver, esse projeto de educação mais uma vez está a serviço do capital, impondo suas mediações: conjunto de limitações à vida das pessoas, guiando as suas relações, sua forma de ver o mundo e os seus sonhos, resultando na forma alienada de compreensão da vida. Esses desafios exigem um compromisso contínuo por parte das instituições de ensino, governos e sociedade em geral. A colaboração e o diálogo entre esses segmentos são essenciais para enfrentar esses desafios e garantir que a EPT prepare os estudantes para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão patrimonial pública, especialmente em escolas, é essencial para a eficiência e sustentabilidade dos serviços educacionais. Este estudo destacou a importância do planejamento, organização, direção e controle dos bens públicos para garantir o uso responsável dos recursos e atender às necessidades coletivas. Na EPT, a administração do patrimônio exige controle rigoroso e sistemático dos bens e serviços. Manutenção de infraestruturas, atualização de recursos educacionais, planejamento financeiro eficiente e práticas de sustentabilidade ambiental são fundamentais para criar um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os gestores escolares enfrentam desafios significativos na administração do patrimônio, necessitando de conhecimento administrativo sólido e colaboração entre setores. A gestão administrativa deve ser dinâmica e interativa, englobando várias dimensões da gestão escolar.

A EPT favorece a formação integral dos estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho e a vida em sociedade. No entanto, enfrenta desafios como a precarização do trabalho docente, mercantilização da educação e fragmentação do currículo. Reformas como a Lei nº 13.415/2017 têm impactado negativamente, promovendo a privatização da educação e colocando-a a serviço do capital. Superar esses desafios exige compromisso contínuo e colaborativo entre instituições de ensino, governos e sociedade para garantir uma EPT de qualidade, inclusiva e sustentável, que atenda às necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, Cláudio Renato Souza. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola:** o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/636/1/claudiorenatosouzaabreu.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

[2] ADRIÃO, Theresa *et al*. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

[3] ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**, publicada em 20 de janeiro de 2021. Disponível em: https://anped.org.br/. Acesso em: 05 jul. 2023.

[4] BERNARDES, José Francisco. **Gestão patrimonial**: materiais permanentes e bens móveis. Florianópolis: IU/UFSC, 2009.

[5] BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

[6] BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

[7] BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 46**. 2019 (Ensino). Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 09 out. 2023

[8] ESCOTT, Clarice Monteiro. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1–16, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.11145. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145. Acesso em: 25 jul. 2023.

[9] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[10] HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna.** 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014.

[11] KUMMER, Mauro José. **Patrimônio público, materiais e logística**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná para o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, 2011. Disponível em: https://ava.ifpr.edu.br/enrol/index.php?id=498. Acesso em: 25 jul. 2023.

[12] LIMA, Paulo Daniel Barreto. **Excelência em gestão pública**. Recife: Fórum Nacional de Qualidade, 2006.

[13] LIMA, Regina Célia. **Gestão patrimonial:** elaboração de um produto educacional de regulação de bens móveis. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) - Instituto Federal do Paraná - IFPR. Curitiba-Pr, 2019. 251p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433111. Acesso em: 25 jul. 2023.

[14] LÜCK, Heloísa *et al.* **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

[15] MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754. Acesso em: 25 jul. 2023.

[16] RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

[17] SANTOS, Clezio Saldanha dos. **Introdução à gestão pública**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.

[18] TORRES JUNIOR, Fabiano; SILVA, Lino Martins da. A importância do controle contábil e extra-contábil dos bens permanentes adquiridos pela Administração Pública Federal. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2003. DOI: 10.12979/rcmccuerj.v8i2.5596. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcmccuerj/article/view/5596. Acesso em: 05 jun. 2023.

CAPÍTULO

04 História e memória da educação profissional e tecnológica: os 65 anos do curso Técnico em Viticultura e Enologia do IFRS *campus* Bento Gonçalves

Daniela Tremarin, Clarice Monteiro Escott

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta um recorte da pesquisa intitulada um brinde aos 65 anos do Curso Técnico em Viticultura e Enologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Bento Gonçalves, que vem sendo desenvolvida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da EPT. A investigação surge da intenção de homenagear a trajetória desse curso que marcou o início da Escola de Viticultura e Enologia, hoje *Campus* Bento Gonçalves, além de resgatar memórias para o registro histórico do primeiro curso nessa área do Brasil.

O Curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio do *campus* Bento Gonçalves, em 2024, completa 65 anos de existência. Criado em 1959, a Escola de Viticultura e Enologia deu origem ao referido Campus. A cidade onde está localizado o *Campus* Bento Gonçalves, marcadamente de imigração italiana, é a Capital Brasileira do Vinho e o curso faz parte da história da cidade, tendo grande relevância na construção dessa cultura e para a economia local.

O que se pretende com a pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, portanto, é resgatar a história e memória desse curso, no período de 1959 a 2024, a partir de entrevistas, análise documental e resgate de imagens.

Desde a sua criação até o presente, inúmeros eventos e pessoas contribuíram para a história do curso. Recordar os acontecimentos que marcaram os seus 65 anos é, de certa forma, celebrar a vida, pois a memória é inerente à própria existência. Mas, afinal, o que é memória?

> [...] um conceito costuma nos dizer o que alguma coisa é, no presente, no passado e no futuro, a despeito de qualquer mudança. A memória, contudo, nunca é: na variedade de seus processos de conservação e transformação, ela não se deixa aprisionar numa forma fixa ou estável. A memória é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. Sua única fixidez é a reconstrução permanente, o que faz com que as noções capazes de fornecer inteligibilidade a esse campo devam ser plásticas e móveis (Gondar, 2016, p. 19).

Homenagear e recordar a trajetória do Curso de Viticultura e Enologia é o propósito deste trabalho. Ao trazer à luz os acontecimentos, as histórias de vida dos envolvidos nesse processo, fundamentamos a celebração da vida.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Na origem da educação profissional, o intuito era a caridade e a disciplina, num País pouco industrializado, com uma população negra, na sua esmagadora maioria de ex-escravos ou descendentes destes (duas décadas da abolição da escravatura), que depois de libertos, não tinham emprego, renda e acesso aos serviços essenciais (Guimarães, 2020a).

Na era Vargas a educação profissional estava voltada para a indústria, ganhando, portanto, um novo papel social e econômico. A criação do Senai foi o marco dessa mudança. Esse período entrou para a história da educação profissional por ter fortalecido e institucionalizado a chamada dualidade educacional caracterizada pela cisão entre o ensino propedêutico, voltado para as elites e a formação técnica, voltada aos filhos dos trabalhadores.

Anterior à ditadura militar, na década de 1950, a partir do fim do Estado Novo, no ano de 1945, uma nova conjuntura se apresentava. A reconstitucionalização da vida política e a volta dos educadores liberais ao cenário educacional, possibilitaram a promulgação de novas leis, as quais trouxeram o direito de prosseguir os estudos para além do ensino técnico e de cursar disciplinas como história, geografia, português e matemática, que só eram ensinadas no secundário e não no ensino profissional (Guimarães, 2020b).

A articulação entre os empresários e os militares resultou no golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. As forças socioeconômicas dominantes saíram vitoriosas, o que levou à adequação da ideologia política ao modelo econômico. Como consequência, o nacionalismo desenvolvimentista foi substituído pela doutrina da interdependência (Saviani, 2008).

A Profissionalização compulsória e a eliminação das experiências progressistas que se desenvolveram a partir dos anos de 1950, foram as marcas deixadas. A Lei nº 5.692/71 que instituiu a profissionalização universal e compulsória no equivalente ao atual ensino médio, tinha como objetivo a contenção para o ensino superior, principalmente para os estudantes das escolas públicas, pois as escolas privadas encontraram meios para burlar essa legislação. No entanto, mesmo burlando a legislação, a política educacional da profissionalização compulsória não agradou nem mesmo as escolas privadas (Guimarães, 2020b).

O projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de autoria do então senador Darcy Ribeiro, foi aprovado no Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, na forma da Lei nº 9.394/96. Caracteristicamente, excluiu a possibilidade de aprovação do projeto original de uma LDB de concepção avançada de educação básica e tecnológica que tramitava na Câmara, dando margem a um processo de regulamentação fragmentada e focalizada, o que permitiu ao executivo realizar a reforma educacional através do Decreto nº 2.208/97 (Ramos, 2014). Assim, no âmbito da Educação Profissional, esse Decreto define que a modalidade será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada

em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho, o que contribuiu para o fortalecimento da dualidade estrutural.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 foi, de fato, realizada em 23 de julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.154, que buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país (Ramos, 2014).

Em 2008, destaca-se a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Como instituições híbridas, os Institutos Federais apresentam, como princípio em sua proposta político-pedagógica, a oferta da educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias. Além disso, a Lei prevê que os Institutos Federais ofertem programas de pós-graduação lato e stricto sensu, enfocando, também, a formação inicial e continuada de trabalhadores. Para tanto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular dos cursos ofertados pelos Institutos Federais (Escott; Moraes, 2012).

3. CURSO TÉCNICO EM VITICULTURA E ENOLOGIA DO IFRS CAMPUS BENTO GONÇALVES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A cidade de Bento Gonçalves é pioneira na produção vinícola do Brasil e no desenvolvimento do Enoturismo. A Serra Gaúcha é a maior e mais importante região vinícola do Brasil, respondendo por grande parte da produção nacional de vinhos.

A importância do Curso de Viticultura e Enologia para a cidade de Bento Gonçalves está na sua tradição vitivinícola, com a chegada dos imigrantes italianos em 1875. Os primeiros imigrantes oriundos do norte da Itália chegaram a Bento Gonçalves, então colônia Dona Isabel, no dia 24 de dezembro de 1875. Ocuparam uma esplanada onde hoje localiza-se a Igreja Cristo Rei (Bairro Cidade Alta) e ficaram aguardando a distribuição das terras.

Em março de 1876, o Presidente do Estado José Antonio de Azevedo Castro anunciava a existência de 348 lotes medidos e demarcados, e uma população de 790 pessoas, sendo 729 italianos (Prefeitura de Bento Gonçalves, 2024b).

O imigrante italiano, afeiçoado à viticultura por tradição e por vocação, obrigatoriamente, viria a cultivar a videira em sua terra [...]" (De Paris, 1999, p. 270).

O cultivo da videira Isabel tomou expressão acentuada após a chegada dos imigrantes italianos aos altos da Serra, a partir de 1875. No início, cultivavam apenas para o consumo da família. Por volta de 1890 o êxito dessa variedade era tão surpreendente que os colonos iniciaram a comercialização do vinho Isabel para a capital do Estado e outras cidades. (Prefeitura de Bento Gonçalves, 2024a)

A colônia Dona Isabel foi desmembrada da então colônia de São João de Montenegro através do Ato nº 474, de 11/10/1890 pelo Governador do Estado General Cândido Costa, com a denominação de Bento Gonçalves em homenagem ao General Bento

Gonçalves da Silva, chefe da Revolução Farroupilha[1] e Presidente da República do Piratini, hoje Estado do Rio Grande do Sul.

A cidade de Bento Gonçalves é conhecida como Capital Brasileira da Uva e do Vinho, atualmente reconhecida pela força de sua economia e por ser um importante polo industrial e turístico do sul do Brasil. Assim, nos dias atuais, Bento Gonçalves é um polo moveleiro e vitivinícola conhecido nacional e internacionalmente. O polo moveleiro de Bento é a principal força no segmento industrial da cidade. Na área vitivinícola são inúmeros os atrativos turísticos que tornam Bento Gonçalves uma cidade de visita obrigatória da conhecida Região turística "Uva e Vinho" na Serra Gaúcha. Bento é atualmente o principal destino enoturístico do país, sendo a pioneira no desenvolvimento do enoturismo no Brasil. O Vale dos Vinhedos é o principal destino enoturístico do Brasil e foi a primeira região a obter Denominação de Origem para seus produtos (Prefeitura de Bento Gonçalves, 2024b).

Contribuindo para processo de consolidação da cultura uva e vinho ao longo dos anos, a Escola de Viticultura e Enologia vinculada ao Ministério da Agricultura criada em 1959, pela Lei 3.646, no município de Bento Gonçalves, inicia suas atividades formativas em março de 1960, com o primeiro curso Técnico em Viticultura e Enologia do Brasil.

A criação da formação técnica foi uma demanda do setor de vitivinicultura devido à carência de profissionais com formação específica na área. O curso vem formando técnicos em viticultura e enologia para atuarem no desenvolvimento da viticultura e nas vinícolas de todos os portes locais, nacionais e, também, internacionais (IFRS, 2017).

O Curso Profissionalizante em Viticultura e Enologia, inicialmente, estava localizado no prédio da Estação Experimental de Enologia, onde atualmente funciona a Embrapa Uva e Vinho.

Figura 1 - Embrapa Uva e Vinho

Fonte: Site da Embrapa Uva e Vinho

[1] Revolução que durou de 1835 a 1845.

A primeira turma do curso técnico em viticultura e Enologia era predominantemente formada por homens, porém, nos últimos anos o que se observa é a inversão desse padrão: o número de matrículas no curso é, na sua grande maioria, de mulheres.

Figura 2 - Formatura da primeira turma do Curso Técnico em Viticultura e Enologia (1962)

Fonte: Acervo do NuMem/IFRS

Com o término da construção das dependências do educandário, em 1962, o curso foi transferido para onde atualmente encontra-se a sede do campus Bento Gonçalves do IFRS.

Em 1964, o Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, alterou a denominação de todas as escolas agrícolas para colégios (Brasil,1964), passando a Escola a denominar-se Colégio de Viticultura e Enologia (CVE). (Brasil, 1964, *apud* Cardoso, 2020).

A sigla CVE tornou-se marca dos produtos produzidos e comercializados pela Instituição até os dias atuais.

Figura 4 - Fachada do Colégio de Viticultura e Enologia

Fonte: Acervo do NuMem/IFRS

Em 1967 surge a I Fenavinho, a Festa Nacional do Vinho, o principal produto e a força da economia de Bento Gonçalves foram divulgados em todo Brasil, tornando a cidade conhecida nacionalmente e internacionalmente.

Atenta às necessidades, local e regional, de formação de profissionais na área, em dezembro de 1994, o campus Bento Gonçalves, à época Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek (EAFPJK-BG), obteve autorização para o funcionamento do Curso Superior em Tecnologia em Viticultura e Enologia, o primeiro do País.

Em 2002, foi criado pelo Decreto (sem número) de 16 de agosto de 2002 o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG) (Brasil, 2002).

> Assim, embora a EAFPJK-BG já estivesse oferecendo o Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia desde 1995, foi a partir da transformação em Cefet-BG, em 2002, que a Serra Gaúcha efetivamente passou a contar com uma instituição federal que tinha como propósito ministrar ensino superior gratuito, para além do ensino médio e dos demais cursos profissionalizantes (Cardoso, 2020, p. 61).

Em 2008, com a publicação da Lei nº 11.892, o Cefet-BG passa a integrar o IFRS, passando a denominar-se campus Bento Gonçalves. Em 2009, atendendo ao princípio da verticalização da oferta, teve início o Curso de Especialização em Viticultura. Por fim, em 2020, o Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia é aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o primeiro do Brasil nesta área do conhecimento.

Como se pode perceber, o Curso Técnico de Viticultura e Enologia, ao longo da sua história, contribui para a formação de muitos profissionais dedicados à vitivinicultura,

contribuindo significativamente para a cultura da uva e do vinho na Região da Serra Gaúcha.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse espaço, buscamos apresentar os primeiros achados relativos à história do Curso Técnico de Viticultura e Enologia que, desde 1959, vem formando profissionais que contribuem para a consolidação da Região da Serra Gaúcha como um dos maiores produtores da vitivinicultura do país. Primeiro curso na área em território nacional, sua história também se entrelaça com a história da Educação Profissional e Tecnológica. O que se pretende com a continuidade da pesquisa é resgatar memórias dos sujeitos envolvidos na trajetória do Curso Técnico em Viticultura e Enologia do IFRS – Campus Bento Gonçalves ao longo do período de 1959 a 2024. Dar voz aos protagonistas que fizeram desse Curso e dos espaços formativos que dele derivaram, significa evocar memórias daqueles que construíram a referência na área da viticultura e enologia e impulsionaram a qualidade da produção e consolidaram a cultura da Região da Serra Gaúcha.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei nº 3.646, de 22 de outubro de 1959**. Cria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3646.htm#:~:text=LEI%20No%203.646%2C%20DE%2022%20DE%20OUTUBRO%20DE%201959.&text=Cria%20a%20Escola%20de%20Viticultura,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 maio 2024.

[2] BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

[3] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 10 jan. 2024.

[4] BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

[5] BRASIL. **Decreto de 16 de agosto de 2002**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2002/Dnn9631.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

[6] BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

[7] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11892.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

[8] CARDOSO, Aureo Vandré. **Retrospectiva histórica do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS**: desde a Escola de Viticultura e Enologia. Bento Gonçalves: Sermo, 2020.

[9] DE PARIS, Assunta (coord.) **Memórias:** Bento Gonçalves – 109 anos. Bento Gonçalves: Suliani, 1999.

[10] ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". *In*: **História da educação profissional no Brasil**: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia. p.1492-1508, 2012. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

[11] GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. *In*: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco R. de; GONDAR, Jô (Org.). **Por que memória social?** Rio de Janeiro: Híbrida, 2016. p. 19-40. Disponível em: http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ_19.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

[12] GUIMARÃES, Cátia. Onde o trabalho e a educação se encontram. **Poli - saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 68, p. 22-25 jan./fev. 2020a. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

[13] GUIMARÃES, Cátia. Educação profissional nos anos de chumbo. **Poli- saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 20-23, ago. 2020b. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web_1_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

[14] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Bento Gonçalves. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado de viticultura e enologia**. Bento Gonçalves: IFRS, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/bento/wp-content/uploads/sites/13/2020/01/PPC-VITI-ENO-2018-OK.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

[15] PREFEITURA DE BENTO GONÇALVES. **BENTO Gonçalves - RS**: capital brasileira do vinho. História da uva e do vinho. Bento Gonçalves, 2024a. Disponível em: https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/site/conteudos/5337-div-class%22. Acesso em 30 jul. 2024.

[16] PREFEITURA DE BENTO GONÇALVES. **BENTO Gonçalves - RS**: capital brasileira do vinho. História do município de Bento Gonçalves. Bento Gonçalves, 2024b. Disponível em: https://www.bentogoncalves.rs.gov.br/site/conteudos/5334-div-class%22. Acesso em: 30 jul. 2024.

[17] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: Acesso em: 30 jul. 2024.

[18] SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

CAPÍTULO

05 O uso do Neuromarketing nas mídias sociais como ferramenta de promoção dos interesses capitalistas

Denise Krauspenhar Gerhardt, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o tema do Neuromarketing presente nas mídias sociais contemporâneas, tendo como objetivo promover uma reflexão sobre como as massivas estratégias de Neuromarketing empregadas nas mídias sociais agem a serviço da promoção dos interesses capitalistas, bem como sobre a relevância da educação para a emancipação como instrumento de tomada de consciência e de luta contra-hegemônica da classe trabalhadora. As ideias nele apresentadas surgiram ao longo da elaboração do projeto de pesquisa intitulado "Trabalho por projetos na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para minimizar os efeitos do Neuromarketing das mídias sociais no estímulo ao consumismo", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e serão discorridas em três partes: introdução, seção de desenvolvimento da temática e considerações finais.

O texto é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de metodologia baseada em revisão bibliográfica de autores que se ocupam com o estudo do tema, enfatizando o papel do Neuromarketing empregado nas mídias sociais como catalisador para o estímulo ao consumismo, mostrando ainda como a coleta e análise de dados são utilizadas para personalizar conteúdos e influenciar o comportamento do consumidor. Com isso, fomenta-se uma cultura de consumismo incessante, na qual a satisfação de desejos e necessidades imediatas é estimulada em um ciclo contínuo, na maior parte das vezes sem que os sujeitos tenham plena consciência desse processo. Nesse novo campo de atuação do capitalismo, a educação para a emancipação emerge como uma ferramenta crucial para promover a conscientização e criticidade da classe trabalhadora, possibilitando uma maior compreensão de como suas escolhas de consumo são forjadas na sociedade atual.

2. NEUROMARKETING E MÍDIAS SOCIAIS: FERRAMENTAS CAPITALISTAS

De acordo com Bridger e Serra (2018), diariamente somos alvo de uma enxurrada de estímulos provenientes dos variados dispositivos tecnológicos que permeiam a sociedade contemporânea, em especial por aqueles que nos conectam às plataformas de mídias sociais. A cada instante, as mentes são invadidas por um incontável número de imagens, textos e sons que, em sua maioria, passam despercebidos pela consciência, uma vez que chegam ao cérebro em uma quantidade muito maior do que ele é capaz de processar simultaneamente (Camargo, 2022).

Portanto, diante dessa grande concorrência de estímulos, apenas uma mínima parte é capaz de atrair a atenção e repercutir nos comportamentos e nas escolhas dos sujeitos, fato que abre espaço para estudos que investigam esse fenômeno (Bridger; Serra, 2018). E assim, em meio ao oceano de informações que navegam diariamente na

crescente onda das mídias sociais, emerge um novo elemento: o Neuromarketing. Trata-se de um recente campo da ciência que une os conhecimentos do Marketing e da Neurociência, com o intuito de pesquisar como as estratégias do Marketing podem afetar neurologicamente o cérebro dos consumidores, acionar emoções e influenciar seus comportamentos de consumo (Santos *et al.*, 2014).

Segundo Camargo (2022), o Neuromarketing busca auxiliar empresas a compreender como se destacar diante dos consumidores, investigando o que atrai a sua atenção e os influencia em suas decisões de compra. Com isso, é possível melhorar as divulgações e vendas, contribuindo para que as pessoas comprem produtos e serviços que tragam satisfação. Outro exemplo é o uso do conhecimento da Neurociência para aprofundar os estudos sobre a atenção visual, a fim de determinar aspectos inconscientes que interferem no modo como os estímulos de produtos ou anúncios são percebidos, com o objetivo de investigar temas diversos como: a tomada de decisão de compra, as propagandas que despertam maior atenção visual, o potencial de atratividade ao usar celebridades em comerciais e as reações dos consumidores frente às peças publicitárias (Camargo, 2022).

Santos *et al.* (2014) advertem que o crescente uso científico e comercial de conhecimentos da Neurociência abre o debate sobre a legitimidade e a ética subjacente na utilização das técnicas de Neuromarketing, amparados na premissa de que este tipo de pesquisa se destina a promover o consumismo. De acordo com Cortez (2009), a distinção entre consumo e consumismo usualmente se dá pelos critérios e objetivos empregados na compra de um produto ou serviço. “O simples ‘consumo’ é entendido como as aquisições racionais, controladas e seletivas baseadas em fatores sociais e ambientais e no respeito pelas gerações futuras” (Cortez, 2009, p. 36). Refere-se a adquirir algo para atender necessidades inerentes ao ser humano de modo a garantir sua sobrevivência.

O consumismo, por sua vez, se configura pela extrapolação dessas necessidades meramente para alcançar satisfação e prazer, “[...] é o ato de consumir produtos ou serviços, muitas vezes, sem consciência” (Cortez, 2009, p. 35). Está relacionado à realização de compras de modo automático e alienado, sem avaliar previamente os critérios de escolha, o impacto social e ambiental, bem como a real necessidade ou utilidade. Portanto, vincula-se à aquisição de coisas supérfluas ou em excesso, frequentemente induzida pela influência publicitária. “Muitas vezes, as pessoas compram produtos que não tem utilidade para elas, ou até mesmo coisas desnecessárias apenas por vontade de comprar, evidenciando até uma doença” (Cortez, 2009, p. 35), caracterizada pela compulsão para consumir.

Essa ideia de associação do consumo ao útil e do consumismo ao supérfluo dialoga com as concepções de Marx (1996) sobre valor de uso, valor de troca e fetiche. Segundo o autor, além do valor utilitário, as mercadorias possuem um valor simbólico que muitas vezes parece superar o primeiro. Consequentemente, algumas compras são feitas com base no valor de uso, enquanto outras são realizadas por fetiche.

O consumo, em nossa sociedade, tem sua razão de ser diretamente ligada ao modo de produção capitalista que necessita escoar suas mercadorias e, para tanto, precisa encontrar consumidores, “[...] excitar seus apetites e criar-lhes necessidades fictícias” (Lafargue, 1983, p. 43), valendo-se da publicidade para promover isso. Se antes o consumismo estava concentrado nas elites, agora está ampliando sua abrangência tendo como alvo as grandes massas, as quais são educadas em uma cultura que lhes incita o desejo de comprar, mesmo quando não necessitam ou não disponham de recursos. Além

disso, são criados mecanismos para controlar os hábitos de consumo, por meio dos quais as escolhas não se fazem aleatoriamente, mas refletem o modelo cultural da sociedade em que se efetuam. Nada se produz ou se consome desinteressadamente, mas sim a partir da constituição de um determinado sistema de valores, dos quais os sujeitos se tornam consumidores. A escolha primordial, automática e inconsciente, é acatar o modo de vida estabelecido pela sociedade capitalista. Portanto, não é de fato uma escolha real, colocando em xeque a teoria da suposta soberania e autonomia do consumidor (Baudrillard, 2008).

Para Marx (1996), o desejo de consumo se reveste de uma roupagem compulsiva no capitalismo, uma vez que fazemos compras mobilizados por necessidades criadas pelo mercado e não por livre escolha. O capitalismo depende de um fluxo contínuo de consumo para obter lucros e continuar a existir. Logo, não basta apenas criar novos produtos, é também necessário que muitos desejem comprá-los. Assim, há um incentivo à busca de maneiras de seduzir o consumidor, sobretudo por meio da publicidade.

De acordo com Marx (1996), esse processo culmina em um tipo de alienação, em que o ser humano é governado por suas próprias criações, invertendo a ordem natural das coisas, que é a de estarmos no comando de nossas ações e escolhas. Porém, o desejo compulsivo de consumo é justamente o oposto disso. As pessoas passam a ter uma percepção distorcida e até mística da realidade, compreendendo que as coisas produzidas pela lógica do capital realmente são necessárias. Disso surge o conceito de consumo alienado, dentro da sociedade capitalista, em que os sujeitos são bombardeados pela publicidade persuasiva dos meios de comunicação, de modo que a liberdade de escolha é ceifada por padrões de consumo determinados. Ademais, há um tamanho apelo ao consumo na modernidade a ponto de produzir o desenvolvimento da chamada sociedade de consumo, na qual o supérfluo passa a ser valorizado como essencial para a vida (Ortiz, 1991).

As reflexões trazidas até o momento são oportunas, sobretudo diante do fato de que o mercado de massa está se enfraquecendo. Conforme Camargo (2022), há uma ampla variedade de preferências e opções entre os consumidores, exigindo estratégias de Marketing voltadas para uma melhor segmentação do mercado e definição do seu público-alvo. Nesse cenário, as mídias sociais surgem como campo fértil para o Neuromarketing, ao disponibilizarem, por meio de seus algoritmos, uma quantidade infinita de dados que possibilitam direcionar ações para públicos e nichos específicos do mercado.

Atento a essas mudanças, o capitalismo agora se reveste de outra roupagem, utilizando o Neuromarketing como uma de suas novas ferramentas para incitar o consumismo através das mídias sociais. Se antes o objetivo era apoderar-se dos recursos naturais e da força de trabalho[1] humano, hoje o interesse está em apropriar-se da vida dos sujeitos, convertendo em dados todas as suas atividades e relações, com fins de utilizá-los para maximizar lucros. E isso agora pode ser feito em qualquer lugar do mundo em que o capital opere, bastando apenas uma simples conexão à internet (Cassino; Souza; Silveira, 2021), pois "[...] as empresas penetram de maneira absolutamente inevitável em todos os aspectos da vida social, com o poder de controlar milhões de pessoas independente do regime político e de qualquer outra particularidade" (Cassino; Souza;

[1] Na obra Manifesto Comunista, Marx e Engels (2012, p. 242) esclarecem que força de trabalho ou capacidade de trabalho remete ao "[...] complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo".

Silveira, 2021, p. 72).

Portanto, os dados pessoais são a principal e mais preciosa matéria-prima da nova versão do capitalismo, possibilitando que as empresas fomentem as vendas a seus consumidores e exerçam pleno domínio sobre eles com uma rapidez, amplitude e personalização jamais vistos até então (Cassino; Souza; Silveira, 2021). Esses dados, coletados especialmente nas plataformas de mídias sociais, são utilizados em ações (minuciosamente planejadas com estratégias de Neuromarketing) com fins de modular percepções, interesses e, sobretudo, influenciar comportamentos de consumo. Esses dados, coletados especialmente nas plataformas de mídias sociais, são utilizados em ações (minuciosamente planejadas com estratégias de Neuromarketing) com fins de modular percepções, interesses e, sobretudo, influenciar comportamentos de consumo.

. Grande parte desses serviços é oferecida de gratuitamento a seus usuários e por eles utilizados "[...] de forma acrítica e sem reflexão, nas atividades e rotinas pessoais, favorecendo o seu aprisionamento aos sistemas e aplicativos desenvolvidos por essas empresas" (Cassino; Souza; Silveira, 2021, p. 71). Neste caso, eles "mordem a isca" da suposta gratuidade e, sem que percebam conscientemente, são aprisionados por esse modelo de negócio, do qual se tornam mercadorias produzindo mais mercadorias para gerar lucro. Em decorrência, "[...] todos tendemos (cada vez mais) a ser reduzidos à mercadoria" (Lippold; Faustino, 2022, p. 69), sendo facilmente possível:

> [...] ao capital apropriar-se do tempo livre do trabalhador e, ao mesmo tempo, maquiar essa alienação ao inseri-lo - mesmo em seu tempo livre e/ou desempregado – na expropriação de tempo de trabalho excedente que caracteriza o processo de valorização do capital (Lippold; Faustino, 2022, p. 60).

Com essa livre apropriação e acumulação de dados pessoais, o capitalismo "[...] atualiza e viabiliza novas formas de exploração, opressão e controle político, ideológico e subjetivo" (Lippold; Faustino, 2022, p. 58) em diferentes nações. Consegue manter seu domínio sobre a sociedade, incitando o aumento exponencial do consumo por meio da manipulação dos dados dos usuários, que os disponibilizam livremente, de modo alienado de modo alienado nas mídias sociais. Os sujeitos são, agora, o alvo desse novo modelo de capitalismo, "[...] pois suas informações são estocadas, manipuladas e comunicadas por meio de um sistema de cujo *modus operandi* eles não têm conhecimento algum" (Cassino; Souza; Silveira, 2021, p. 72, grifo dos autores).

Ao controlarem mundialmente os dados de amplos territórios econômicos, as grandes corporações de tecnologia digital desempenham papel crucial neste novo modelo de acumulação e reprodução capitalista, "[...] possibilitando a ampliação astronômica do grau de previsibilidade *do que*, *quando*, *onde* e *por quem* determinado produto será comprado" (Lippold; Faustino, 2022, p. 60, grifo dos autores).

A divisão entre dominadores e dominados torna-se cada vez mais intensa neste cenário de usurpação dos dados pessoais, o qual é mascarado por um falacioso discurso de melhorar a experiência do usuário nas plataformas digitais. Além disso, é professado um autêntico doutrinamento tecnológico no qual palavras como aceleração, inovação e inteligência artificial (IA) são promovidas como mantras por governos, empresas e mídias (Lippold; Faustino, 2022).

Diante dessa nova roupagem capitalista, que apenas encobre o mesmo e velho sistema que perpetua os interesses da classe dominante, é crucial promover reflexões que contribuam para desnudá-la e revelar seus reais propósitos. E a educação tem um papel fundamental neste aspecto, como instrumento para "[...] sustentar teoricamente um projeto de sociedade em que o ser humano seja efetivamente livre de qualquer forma de exploração" (Torres, 2017, p. 1267), no qual seja possível superar o dualismo da sociedade de classes em prol da liberdade plena, integral e livre de contradições (Torres, 2017).

No entanto, este tipo de educação colide com os propósitos das classes dominantes. Para Marx e Engels (2007), a educação na sociedade capitalista tem como foco a disseminação dos pensamentos e valores burgueses, classe que possui o poder tanto sobre os meios de produção material, quanto intelectual, valendo-se dessa posição para perpetuar seus interesses como absolutos e legítimos (Torres, 2017).

A divisão das classes e do trabalho na sociedade capitalista faz com que o trabalhador perca sua autonomia, liberdade, criatividade, criticidade e poder sobre como os bens de consumo são produzidos, tornando-se "[...] mero acessório da máquina, do qual se exige apenas o mais simples e monótono movimento da mão, de aprendizado facílimo" (Marx; Engels, 2012, p. 51). Por isso, Marx (2012) defendia a eliminação da propriedade privada, a fim de superar a divisão social de classes e a dicotomia entre trabalho intelectual e manual nela vigente. Somente assim seria possível instaurar uma sociedade na qual todos pudessem ser livres de condições exploratórias, ou seja, emancipados. A emancipação seria um processo de libertação em que o sujeito se desprenderia das relações de dominação, sejam elas religiosas, políticas, culturais, ideológicas, econômicas ou de qualquer outro tipo (Torres, 2017). "No lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos" (Marx; Engels, 2012, p. 69).

Logo, a emancipação do homem ensejaria sua libertação do modo de produção capitalista que o desumaniza e possibilitaria a ele se apropriar da totalidade dos conhecimentos empregados nos meios de produção, bem como de desenvolver integralmente todas as suas dimensões, a fim de garantir sua existência. Neste cenário, o trabalho tornar-se-ia a primeira necessidade vital e o princípio "[...] de cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades" (Marx, 2012, p. 28) se transformaria em realidade.

Para Marx (1996), o homem é um ser que se constitui socialmente por meio do trabalho que realiza ao transformar seu meio para a produção de sua existência material. Nesse ato, vai produzindo conhecimento e acumulando cultura que é disseminada na relação com outros homens no decorrer da história. Portanto, o trabalho engendra um processo que carrega em si um princípio educativo que perpassa as gerações, o qual deveria ser a base de uma educação para todos (Torres, 2017).

Na visão de Marx (1993), uma educação plena, na qual o homem possa sentir-se livre e desenvolver totalmente suas potencialidade, é possível somente em uma sociedade comunista, onde não haja entraves à emancipação humana e estejam abolidas a propriedade privada dos meios de produção, a divisão do trabalho e a luta de classes (Torres, 2017).

> A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem

> individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças *(forces propres)* como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 1993, p. 30).

Podemos inferir que a educação para a emancipação, na perspectiva de Marx (1993), é um subsídio para a revolução proletária e superação da sociedade capitalista, momento em que o homem poderá deixar de ser usado como mercadoria e encontrar-se livre para desenvolver suas múltiplas potencialidades (Torres, 2017). Essa educação é também uma práxis transformadora, ao constituir sujeitos livres para viver socialmente em consonância com sua essência.

Ainda que o germe dessa educação possa surgir diante das contradições da sociedade capitalista, a mesma não tem interesse em promovê-la, pois colide com os seus propósitos hegemônicos. As desigualdades de conhecimento alimentam as desigualdades sociais, o que é útil aos objetivos das classes dominantes. A fim de manter esse desequilíbrio, o capitalismo utiliza-se de mecanismos para controlar o Estado, os meios de comunicação (com destaque, na atualidade, às mídias sociais) e a própria escola para perpetuar seu domínio, alienando os sujeitos da classe trabalhadora de modo a afastá-los de um conhecimento mais profundo, crítico e transformador de sua realidade. A existência do capitalismo e do seu Estado representativo depende da manutenção desse sistema de controle, motivo pelo qual, obviamente, as classes dominantes sempre se limitarão a projetar reformas superficiais em detrimento de mudanças estruturais (Torres, 2017).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados decorrentes da análise do referencial teórico estudado apontaram a relação entre Neuromarketing, mídias sociais e consumismo como valioso recurso de expansão dos interesses capitalistas na atualidade. Revelaram como as plataformas digitais são ambientes férteis para, através de algoritmos complexos, coletar e analisar dados profícuos à produção de conteúdos personalizados e de anúncios publicitários, que são estrategicamente pensados para estimular processos cerebrais relacionados às emoções e tomadas de decisões de consumo para satisfazer necessidades e desejos imediatos. Demonstraram também que o uso intensivo do Neuromarketing pode reforçar as desigualdades sociais, já que as grandes corporações têm maior poder sobre o estudo e implantação dessas estratégias, consolidando sua influência e controle sobre o mercado de consumo.

O texto destaca ainda a relevância da educação para a emancipação, a fim de que os sujeitos sejam capazes de analisar e compreender criticamente as dinâmicas sociais e econômicas contemporâneas, percebendo o impacto das forças dominantes do sistema capitalista sobre suas escolhas e comportamentos de consumo. Ao oportunizar conhecimento crítico aos sujeitos, a educação pode ser uma poderosa ferramenta contra as novas estratégias persuasivas do capitalismo, possibilitando que a classe trabalhadora tenha uma maior compreensão de como suas escolhas de consumo são moldadas visando ao consumismo, sobretudo por meio das estratégias de Neuromarketing empregadas atualmente nas plataformas digitais. Ao promover um entendimento mais amplo de como

esses mecanismos agem, a educação capacita os sujeitos a questionarem ativamente as mensagens publicitárias que incitam o consumo desenfreado. Contribui ainda para a formação de uma consciência crítica importante para o empoderamento da classe trabalhadora, estimulando tomadas de decisões mais bem informadas e conscientes em meio a tantos estímulos manipulativos oferecidos pelas mídias sociais. Com isso, é possível promover a formação de cidadãos mais conscientes e aptos a transformar a realidade social, lutando contra os interesses hegemônicos em benefício da coletividade.

REFERÊNCIAS

[1] BRIDGER, D.; SERRA, A. C. da C. **Neuromarketing:** como a neurociência aliada ao design pode aumentar o engajamento e a influência sobre os consumidores. 1. ed. Jaraguá do Sul: Autêntica Business, 2018. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 13 out. 2023.

[2] CAMARGO, S. M. **Introdução ao neuromarketing:** desvendando o cérebro do consumidor. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2022. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 13 out. 2023.

[3] CASSINO, J. F.; SOUZA, J.; SILVEIRA, S. A. da (org.). A hipótese do Colonialismo de Dados e o Neoliberalismo. *In*: **Colonialismo de Dados:** como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021, p. 32-50.

[4] CORTEZ, A. T. C. Consumo e desperdício: as duas faces das desigualdades. *In:* ORTIGOZA, S. A. G., CORTEZ, A. T. C. (org.). **Da produção ao consumo:** impactos socioambientais no espaço urbano [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 35-62.

[5] BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo.** Lisboa: Arte & comunicação, 2008.

[6] DICIO - Dicionário Online de Português. **Alienado.** Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: https://www.dicio.com.br/alienado/. Acesso em: 11 nov. 2023.

[7] LAFARGUE, P. **O direito à preguiça.** São Paulo: Kairós, 1983.

[8] LIPPOLD, W.; FAUSTINO, D. Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 56–78, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760. Acesso em: 11 nov. 2023.

[9] MARX, K. A questão judaica [1843] (trad. Artur Morão). *In:* MARX, Karl [1844]. **Manuscritos económico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311423/mod_resource/content/1/Marx.pdf Acesso em: 11 nov. 2023. p. 01-41

[10] MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política [1867]. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/marx-capital-1-portugues.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

[11] MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas [1845-1846]. São Paulo: Boitempo, 2007.

[12] MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2012.

[13] ORTIZ, R. **Cultura e modernidade:** a França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1991.

[14] SANTOS, M. F.; GONÇALVES, C. A.; MONTEIRO, P. R. R.; GONÇALVES FILHO, C. Refletindo sobre a ética na prática do neuromarketing: a neuroética. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 3, p. 49-62, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747341003.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

[15] TORRES, C. M. R. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1266–1282, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8645854. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645854. Acesso em: 18 nov. 2023.

CAPÍTULO 06

Projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do ensino médio integrado (EMI)

Janaína Barbosa Ramos, Clarice Monteiro Escott

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado e o desenvolvimento do Produto Educacional (PE), ambos requisitos para a conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT, teve como objetivo analisar as contribuições dos projetos de ensino, pesquisa e extensão para a permanência e o êxito escolar dos discentes bolsistas do ensino médio integrado (EMI), desenvolvidos no *Campus* Viamão do IFRS, no período de 2018 a 2023.

O estudo foi orientado pela abordagem qualitativa, de natureza aplicada e teve caráter exploratório e descritivo, utilizando procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfica e análise documental. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com discentes bolsistas, coordenadores de projetos, o coordenador da Assistência Estudantil (CAE) e o coordenador da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE).

A análise dos dados se fundamentou na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977) e permitiu identificar os motivos pelos quais os estudantes participam dos editais de seleção para bolsistas e as contribuições dessa participação para a sua permanência e o êxito escolar. Na análise das entrevistas, emergiram subcategorias relacionadas, como bolsa, sociabilidade, pertencimento, integração entre teoria e prática e vivência como bolsista.

Os resultados da investigação levaram à elaboração de um Guia Prático para os estudantes do EMI, que aborda aspectos como projetos de ensino, pesquisa e extensão, editais de seleção de bolsistas, bolsas, relatórios, currículo Lattes e a experiência do estudante como bolsista.

Nesse espaço, apresentamos o aporte teórico que sustentou a pesquisa e descrevemos brevemente o desenvolvimento do PE desenvolvido a partir da investigação.

1.1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, A FORMAÇÃO OMNILATERAL E A PERMANÊNCIA E O ÊXITO ESCOLAR

O referencial teórico se baseia na concepção de Educação Profissional e Tecnológica que considera o trabalho como dimensão omnilateral do homem. Portanto,

algumas categorias foram centrais no desenvolvimento do arcabouço teórico, como a Formação Humana Integral; a Indissociabilidade na EPT; o Currículo Integrado e a Permanência e Êxito Escolar, as quais passamos a analisar a seguir.

1.2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, encaminha para a necessidade de superar uma visão tecnicista que separa a formação para o trabalho da educação científica. Os autores ressaltam o trabalho como uma dimensão essencial do ser humano e alertam sobre os impactos da divisão social do trabalho na educação profissional. Nesse contexto, a formação omnilateral, que considera todas as dimensões da ciência, do trabalho e da cultura na formação do trabalhador, é vista como fundamental para superar visões reducionistas da educação profissional.

Ciavatta (2005) propõe que a formação omnilateral deve abranger as dimensões física, mental, cultural, política e científico-tecnológica do ser humano. Pacheco (2015) enfatiza que a formação humana integral busca superar a divisão entre pensar e trabalhar, focando na formação do cidadão antes do profissional. Para Saviani (2007), a formação integral é um produto histórico do trabalho humano. Ramos (2016) defende que a educação profissional no ensino médio deve integrar as dimensões fundamentais da vida social dos estudantes ao currículo escolar, promovendo uma educação que articule conhecimentos gerais e específicos. Ciavatta (2005) observa que a formação integrada visa tornar o ser humano inteiro, superando a divisão social do trabalho.

Conclui-se que a formação humana integral e/ou omnilateral é indissociável das múltiplas dimensões da vida humana, essenciais para a sobrevivência e formação do ser humano em sociedade e para uma atuação emancipatória no mundo do trabalho.

2. INDISSOCIABILIDADE NA EPT

Rays (2003) caracteriza a indissociabilidade como um processo multifacetado que unifica teoria e prática, promovendo a interatividade crítica e rompendo com a cultura dissociativa dessas três atividades. Tauchen e Fávero (2011) destacam que a indissociabilidade implica que o todo se desfaz sem suas partes constituintes. Puhl e Dresch (2016) afirmam que essa indissociabilidade contribui para novas formas pedagógicas e a interdisciplinaridade. Dias (2009) complementa que, quando bem articulado, esse princípio fundamental no ambiente acadêmico conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva da formação humana integral, a indissociabilidade fundamenta o processo educativo, considerando os alunos protagonistas de seu próprio processo formativo e agentes de transformação social.

3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado (EMI) se fortaleceu após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, fruto de ampla discussão e resultado de políticas progressistas. Tal oferta foi intensificada com a publicação da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e que define o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) do total de oferta de vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Para tanto, a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais, deve estar baseada na Escola Unitária de Gramsci[2], pois visa superar a dualidade estrutural[3] e promover uma formação humana integral. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem o ensino técnico integrado como essencial para a efetivação da educação tecnológica e a superação da dualidade de classes.

O currículo integrado dos Institutos Federais organiza o conhecimento para superar a fragmentação e promover a interdisciplinaridade. Ciavatta (2005) e Pacheco (2010) enfatizam que essa integração curricular exige a superação do modelo disciplinar hegemônico e a promoção de práticas pedagógicas criativas e intencionais, visando a emancipação dos educandos.

Assim, o EMI fundamenta-se em uma proposta político-pedagógica que integra a educação básica à educação profissional, proporcionando vivências significativas e aprendizagens contextuais que visam à formação plena dos sujeitos e à transformação social.

4. PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR

O estudo foi desenvolvido com base na compreensão da permanência como o percurso escolar realizado pelo estudante, desde o seu ingresso no curso até a sua conclusão. Essa compreensão nos remete aos autores Rumberger e Lim (2008), que definem permanência como a continuidade da matrícula até a conclusão do curso, enquanto Lüscher e Dore (2011) destacam a importância do engajamento acadêmico e social, além de fatores individuais e institucionais, para a permanência escolar. França, Escott e Schroer (2021) abordam a necessidade de estratégias institucionais para garantir condições de igualdade, inclusão social e qualidade, enfatizando ações que promovam a permanência e o êxito escolar.

O modelo de integração de Vincent Tinto (1987), aplicado originalmente ao ensino superior, é adaptado para compreender a permanência no ensino médio integrado. O autor define a permanência não como o oposto de evasão, mas como persistência diante de desafios.

5. IDENTIFICANDO AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ESTUDANTES

Nesta pesquisa, realizamos a análise documental e a análise de entrevistas semiestruturadas. Os documentos analisados oferecem um panorama de possibilidades, orientando ações e promovendo sua operacionalização prática. Na sequência, apresentamos os resultados da análise documental e compartilhamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas.

Para a realização da análise documental, consideramos os seguintes documentos do IFRS: Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes - PEPE (IFRS; 2018)

[2] Escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1982, p. 118).

[3] Nos currículos dos cursos de EPT, a dualidade estrutural se caracteriza pela separação entre a educação propedêutica, para as elites e sua formação como dirigentes, e a Educação para o trabalho/mão de obra, voltada aos pobres.

PEPE do Campus Viamão (IFRS, 2023); Resoluções - Políticas de Fomento Interno: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; Editais de seleção de projetos e os de seleção de bolsistas.

Os documentos analisados não explicitam uma possível articulação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão às políticas institucionais de permanência e êxito. Entretanto, é mencionada entre os objetivos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a vivência e aprimoramento do processo formativo discente, visando à formação humana integral. Nas Instruções Normativas do IFRS que regulamentam os projetos de ensino, pesquisa e extensão, não é feita referência ao desenvolvimento de ações que visem contribuir para a permanência e êxito escolar dos estudantes. No entanto, nos editais elaborados pelas Pró-Reitorias, referentes às submissões de propostas para projetos, identificamos que, a partir de 2020, nas propostas indissociáveis, são mencionados como objetivos para manutenção e permanência dos(as) estudantes nos cursos do IFRS. A partir de 2022, verificamos que o edital explicita como critério de avaliação dos projetos de ensino um item, referindo essas ações que devem promover a permanência e o êxito dos estudantes.

Foram realizadas e transcritas as entrevistas com 34 participantes, sendo composta por (17 estudantes bolsistas, 15 coordenadores de projetos, 1 coordenador da Coordenadoria de Assistência Estudantil e 1 coordenador da Comissão de Acompanhamento de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE).

Para a análise de dados relativos às entrevistas, foi aplicada a análise de conteúdo temática de Bardin (1977), cujas categorias, relacionadas ao referencial teórico da pesquisa, estavam previamente definidas: a politecnia sendo uma categoria que abarca as subcategorias: trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico; bem como a categoria permanência e êxito escolar, cujas subcategorias foram definidas como: bolsa, sociabilidade, pertencimento.

Fica evidente que os entrevistados veem a bolsa principalmente como um incentivo financeiro. Para muitos, a bolsa também simboliza autonomia e “independência financeira".

No que se refere à categoria principal de Permanência e Êxito, ao se referir à bolsa de ensino, pesquisa e extensão, os entrevistados bolsistas referem que ela é uma motivação, um incentivo para o estudante “[...] é inegável que ela ajuda muito.” (SBe20)[4] e que tem um valor profissional e um valor de independência [...]” (SBma16).

Outra subcategoria que emerge das entrevistas diz respeito à sociabilidade uma vez que, quando o bolsista participa de uma mostra científica fora do campus de origem “[...] começa abrir o mundo para eles [...]” (SC11).

A subcategoria pertencimento emerge de falas como de um dos bolsistas quando afirma que considera as atuações nas bolsas umas das partes mais importantes do percurso acadêmico no IF, “porque me fez ter aproximação com os professores, me fez ter reconhecimento [...]” (SBma27).

Na categoria Politecnia, a subcategoria Trabalho como Princípio Educativo emerge de depoimentos como do SBma28 quando afirma que a bolsa nos projetos de ensino pesquisa e extensão “[...] é uma experiência única [...]em sala de aula a gente aprende o

[4] Optou-se por citar as falas dos entrevistados por meio de legendas como: SC (sujeito coordenador); SBe (sujeito bolsista egresso) e SBma (sujeito bolsista matrícula ativa).

teórico, nas bolsas, [...] a possibilidade da [...] entender de fato como a gente vai executar [...], o prático, é a experiência, é a vivência, é a convivência". Desta forma, explicita que a aprendizagem se dá com as pessoas que trabalham no projeto.

Por fim, a subcategoria Pesquisa como Princípio Pedagógico é referida pelos bolsistas como a possibilidade de aprendizagens diversas daquelas aprendidas em sala de aula e que traz um crescimento muito grande como, por exemplo na questão da escrita acadêmica, "[...]um crescimento muito grande como aluno [...] na questão de produção de trabalhos, artigos [...]" (SBma15).

6. PE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ESTUDANTES

Considerando os resultados obtidos nas etapas da investigação e após análise dos dados das entrevistas realizadas, procedemos à elaboração do Produto Educacional (PE). Nesta etapa, foi possível constatar a necessidade de divulgação e esclarecimento acerca do que são os projetos de ensino, pesquisa e extensão, editais de seleção de bolsista, sobre as bolsas, relatórios, Currículo Lattes, bem como sobre o que significa a experiência do estudante como bolsista no processo formativo.

Por essa razão, o PE foi desenvolvido no formato de Guia Multimidiático[5], denominado "Guia Prático - Saiba como ser Bolsista de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão". Este guia foi criado com o objetivo de orientar e informar os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Campus Viamão sobre as oportunidades de se tornarem bolsistas em projetos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Indissociáveis. Além de atender às demandas dos estudantes, o guia visa qualificar o processo de comunicação e divulgação institucional, utilizando uma combinação de som, imagem, texto e vídeo para fornecer informações claras e conectadas. A iniciativa está alinhada com as normativas internas do IFRS e busca contribuir para a permanência e o sucesso escolar dos discentes.

O Produto Educacional está disponibilizado no formato digital, na plataforma ISSUU[6]. Ainda, será possível gerar um PDF deste Guia Prático, facilitando seu acesso e divulgação.

O objetivo é contribuir com a divulgação de informações de como se tornar um(a) bolsista de projetos no IFRS, representando uma das estratégias para fomentar a permanência e o êxito dos estudantes. O guia foi organizado em seções que atendem as solicitações e indicações dos entrevistados quando apontaram quais as informações que podem contribuir com a inclusão dos estudantes no universo dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, apresenta breve fundamentação teórica sobre a formação humana integral e a indissociabilidade na EPT, informações sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão no IFRS, envolvendo o processo dos editais. Ainda, o Guia traz informações sobre a condição de bolsista com base nos depoimentos dos estudantes que passam ou passaram por essa experiência, a qual teve impacto no processo formativo. A linguagem é de fácil acesso e compreensão de forma a contribuir com a interação dos estudantes com o material.

Na etapa final da pesquisa, o PE foi aplicado de modo experimental e avaliado por 29 participantes da pesquisa, por meio de formulário eletrônico, sendo considerado um

[5] A palavra "multimidiático" é um adjetivo relativo a multimédia (tecnologia de comunicação que combina som e imagem) e que diz ou que envolve diferentes meios de comunicação. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimedi%C3%A1tico

[6] Disponível em: https://issuu.com/janainabamos/docs/guia_pr_tico_para_bolsistas_ifrs_ficha_catologr_fi

instrumento importante para incentivar mais alunos a se envolverem em projetos e que pode contribuir com a permanência e o êxito dos estudantes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa nos trouxe a percepção da importância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão e suas contribuições para a permanência e o êxito escolar dos discentes envolvidos como bolsistas.

Foi possível constatar que as bases conceituais da EPT estão subjacentes à vivência dos discentes como bolsistas. Isto fica evidente, por exemplo, nas falas dos bolsistas entrevistados os quais afirmam que sua participação nos projetos lhes permitiu a construção de um novo sentido para a escola e sala de aula, o que contribuiu para a sua permanência e seu êxito escolar.

A partir dos resultados da pesquisa é possível afirmar que a participação nesses projetos oportuniza aos discentes bolsistas uma vivência que significa uma identificação institucional, tais como: experiências no contexto dos projetos; sociabilidade; pertencimento; interação da teoria e prática; significado da pesquisa promovido por essas experiências, contribuindo para a permanência e o êxito escolar.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

[2] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cciv. Acesso em: 10 jun. 2024.

[3] BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.brd5154.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

[4] CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalho/. Acesso em: 25 out. 2022.

[5] DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009. Disponível em: https://shrenk. Acesso em: 19 dez. 2023.

[6] FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; ESCOTT, Clarice Monteiro; SCHROER, Rodrigo Ernesto. Plano estratégico de permanência e êxito do IFRS: história, concepção e proposições. *In.:* LORENZET, Deloíze *et al.* (org.). **Permanência e Êxito no IFRS**: reflexões e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 25-46. E-book. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/. Acesso em: 10 ago. 2022.

[7] FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In.:* COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

[8] GRAMSCI, Antonio. **A organização da escola e da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. E-book. Disponível em: https://cesarmantur. Acesso em: 12 mar. de 2023.

[9] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 064**, de 23 de outubro de 2018. Aprovar o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrsRes064_PEPE. Acesso em: 30 jun. 2022.

[10] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Viamão. **Resolução nº 56**, de 25 de outubro de 2023. Aprova *ad referendum* o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do *Campus* Viamão. Viamão: IFRS, 2023f. Disponível em: https://ifrs.aprovar-pepe_campus-viamao. Acesso em: 30 out. 2023.

[11] LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 147-176, 2011. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/artic. Acesso em: 25 abr. 2023.

[12] PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: Editora IFRN, 2015. E-book. Disponível em: https://memoria.ifrn0Ebook.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

[13] PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2010. E-book. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013. Acesso em: 4 set. 2022.

[14] PUHL, Mário José; DRESCH, Oberson Isac. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista DI@LOGUS**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 37-55, 2016. Disponível em: https://philarchive.org/rec/DREOCE. Acesso em: 10 jun. 2024.

[15] RAMOS, Marise Nogueira. A Educação da Classe Trabalhadora e o PNE (2014-2024). **HOLOS**, ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: https://w.ifrn.edu.br/. Acesso em: 27 maio 2023.

[16] RAMOS, Janaína Barbosa. **Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e suas Contribuições para a Permanência e o Êxito Escolar dos Discentes Bolsistas do Ensino Médio Integrado (EMI)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1324?show=full#:~:text=https%3A//dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1324

[17] RAMOS, Janaína Barbosa; ESCOTT, Clarice Monteiro. **Guia prático:** saiba como ser bolsista ensino, pesquisa e extensão. 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1339. Acesso em: 20 ago. 2024.

[18] RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 21, p. 71-85, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article. Acesso em: 10 jun. 2024.

[19] RUMBERGER, Russell W.; LIM, Sun Ah. **Why students drop out of school**: a review of 25 years of research. Santa Barbara: University of California, 2008. Disponível em: https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

[20] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/. Acesso em: 25 abr. 2022.

[21] TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/. Acesso em: 10 jun. 2024.

[22] TINTO, Vincent. From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. *In.:* SMART, J. C. (ed.). **Higher Education**: handbook of theory and research. Chicago: The University of Chicago, 1987. Disponível em: https://www.springer.com/series/6028. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAPÍTULO

07

Educação digital e emancipação humana: indagações ao projeto Decola da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz

Juliano Souto Moreira da Silva Stumpf, Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Lucília Regina de Souza Machado

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste artigo, em suas primeiras impressões, teve início a partir da necessidade de inserção no universo da Educação Profissional e Tecnológica (área de concentração do curso), algo completamente desconhecido pelo seu proponente até o primeiro momento deste curso de Mestrado. Embora este mestrando trabalhe com educação, atuando como professor em uma EMEF (Escola de Ensino Fundamental) mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, tornou-se um grande desafio abordar os elementos essenciais ao Mestrado ProfEPT, que são a tecnologia e a educação profissional. Outra preocupação fundamental era a de que a pesquisa deveria ser algo que contribuísse para conhecer um pouco melhor a história do território em que atua profissionalmente este pesquisador, onde está localizada a ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz e seu projeto Decola.

Neste sentido, pesquisar como o projeto Decola promove a autonomia e a emancipação humana por intermédio da educação digital apresenta-se como uma oportunidade para sanar duas questões: ambos os conceitos que precisam ser trabalhados no Mestrado e o conhecimento aprofundado e contextualizado dessa região periférica.

O projeto Decola foi escolhido para ser contexto desta pesquisa e, segundo o *site* eletrônico institucional, trata de uma ação social que visa, por meio da inclusão no mundo do trabalho, promover nos jovens de 14 a 18 anos, especialmente os moradores da comunidade do Morro da Cruz[1], o fortalecimento da autoestima e da cidadania. Além de contextualizar a atuação do projeto Decola na vida de seus participantes, o estudo também pretende investigar se, por meio da educação digital, são desenvolvidos a autonomia, a autoestima, o protagonismo e, consequentemente, a emancipação humana. Pois esses aspectos correspondem à finalidade do projeto.

Outra concepção teórica, adotada para entender a educação digital no projeto Decola, permite estudar a maneira como esses conceitos são percebidos pelos educadores da iniciativa. Isto é, como um processo de instrumentalização ou como algo que vai mais além e resulta na provocação de um novo letramento, o digital. Sem contar que o projeto Decola também tem a sua importância por ser realizado em um espaço que complementa e que é diferente da escola. Desse modo, ele assume metodologia e sistematização diversas. No caso específico da instituição realizadora, são ainda mais evidentes tais singularidades, visto que o nome do agente de realização do projeto Decola, ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz, possui o mesmo nome do local onde está situada a iniciativa, a

[1]O território periférico do Morro da Cruz, que fica na zona leste da cidade de Porto Alegre (RS), compreende os bairros São José, Vila João Pessoa, Coronel Aparício Borges e partes do bairro Partenon, na zona leste da cidade de Porto Alegre (RS).

comunidade Morro da Cruz.

Por essa razão, a conceituação de espaço não formal de educação se faz importante para realizar esta investigação, já que a atuação da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz (Coletivo MDC) ocorre justamente fora de um espaço formal de educação. Sobretudo quando se leva em conta a formação de adolescentes e jovens para ingressar no mundo do trabalho, pois a atuação do Coletivo MDC assume um espaço complementar à escola. Isto é, opera em um espaço não formal de educação que está diretamente ligado à trajetória desses jovens e da própria comunidade onde eles moram. É no espaço do Coletivo MDC que o público inscrito no projeto Decola encontra as aulas de Organização Financeira e de rotina, Valorização à vida, Futuração (educação para empregabilidade), Desenvolvimento emocional, Inglês e Informática.

Parte da pesquisa compreende, especificamente, a abordagem trazida na disciplina de Informática do projeto Decola, pois acredita-se que ela vai propiciar o entendimento de como a educação digital é realizada na instituição: se em uma perspectiva compensatória ou se em uma perspectiva emancipatória. Em outras palavras, se o projeto Decola está direcionado para a preparação de força de trabalho apenas, em uma proposta instrumentalizadora que visa preencher vagas de emprego ou, então, em um entendimento mais amplo da educação digital, que promova o desenvolvimento das potencialidades dos participantes em sua totalidade, contribuindo para que esses educandos possam intervir na sociedade de forma plena.

Assim, depois de explicar as motivações deste estudo, este artigo passa a desenvolver a segunda parte que são alguns aspectos nos quais o referencial teórico desta pesquisa está fundamentado.

Alguns conceitos são elementares como aporte teórico deste artigo porque permitem compreender como a educação digital é trabalhada na realidade no projeto Decola. Neste texto destaca-se: a educação digital (tendo em vista a possibilidade da construção de uma literacia digital crítica) e os processos de ensino e de aprendizagem em um espaço não formal de educação. Para refletir sobre a educação digital promovida pelo projeto Decola, é fundamental passar em revista o que dizem os autores da base conceitual aqui escolhida.

2. EDUCAÇÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A prática desenvolvida pelo projeto Decola, para a inclusão de adolescentes e jovens no mundo do trabalho, por meio da educação digital, desvenda como a proposta de educação é considerada e aplicada nessa ação social. Uma melhor compreensão deste tema tão crucial é possível com o estabelecimento do significado das políticas educacionais que surgiram atreladas ao sistema capitalista, e, sobretudo, advindas da crise capitalista a partir dos anos 1970.

Ao perceber que parte dessas estratégias empregadas na prática cotidiana do projeto Decola estão diretamente ligadas à concepção da educação digital, se chega a um ponto importante para a análise pretendida pela pesquisa. Assim, é preciso ter em mente como a educação digital é efetivada na ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz, via projeto Decola. Isto é, saber se ela é apresentada como uma atividade de cunho utilitário apenas, em que os estudantes aprendem determinadas técnicas para manusear programas de computador (softwares), com o intuito do uso imediato dos dispositivos, ou saber se ela é encarada como uma atividade de inclusão social, em que atende a uma perspectiva de

literacia/letramento digital e de entrada na cultura promovida pelas conexões cibernéticas.

Porque, no segundo entendimento, existe uma preocupação de não só entender o uso da microeletrônica como um mero instrumento, mas, sobretudo, de discutir quais as implicações que esse uso traz para a sociedade como um todo, implicando necessariamente em um letramento digital dos alunos. Ou seja, a segunda perspectiva tem a preocupação de formar pessoas para serem sujeitos digitalmente letrados e capazes não só de possuir acesso à informação, mas de enxergá-la de forma crítica dentro da sociedade. Portanto, no entendimento da literacia digital, não basta somente usar as ferramentas tecnológicas, é fundamental criar sujeitos capazes de compreender as consequências do processo digital em sua totalidade: os aspectos bons, os aspectos ruins e, ainda, as formas de superar tais contradições.

Neste momento é pertinente recapitular os contornos básicos do letramento digital e do uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) como forma de emancipação digital. É impossível negar que houve uma brutal transformação da sociedade contemporânea com a franca utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Igualmente, é impossível negar que as TDICs refletem um processo espaço-temporal da contemporaneidade. Como dinâmica do tempo vigente, as TDICs são apropriadas pelo capital e, mesmo assim, refletem situações que, contraditoriamente, podem promover ou o desvelamento ou a alienação das relações sociais na medida como esses instrumentos/ferramentas são utilizados(as). Em outras palavras, tais instrumentos podem reforçar o status quo ou deflagrar movimentos que questionem o domínio das forças hegemônicas do capital.

Como os movimentos sociais vão se apropriar da tecnologia, pendendo para o desvelamento (sentido emancipatório do sujeito, por exemplo, a partir de uma concepção de insurgência) ou para a alienação (impotência do sujeito, que se expressa na naturalização das condições sociais desiguais promovidas pelo capital, uma vez que se pretende apenas a inserção no que já está constituído), é um ponto primordial a ser observado no letramento digital feito pela educação digital. É o que descreve o sociólogo espanhol Manuel Castells (2012) ao resgatar recentes movimentos, já tornados históricos por sua repercussão, que se apoiaram nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para deflagrar seus levantes de protesto.

> [...] os movimentos árabes valem-se das redes sociais para organizar os levantes das ruas e para burlar a censura à mídia de massa imposta pelos regimes ditatoriais. O pesquisador prossegue com sua análise sobre a revolução rizomática a que se assiste na contemporaneidade, ao trazer à baila o movimento ocorrido na Espanha, intitulado “Los indignados”, que mais tarde recebeu a adesão de outros países europeus, como França, Portugal, Inglaterra e Grécia. E não deixa de fora o “Ocuppy wall street”, o movimento em rede ocorrido nos Estados Unidos, a partir de setembro de 2011, que se insurge contra a desigualdade econômica e social imposta pelo modelo capitalista hegemônico (Castells, 2012 *apud* Pesce; Bruno, 2015, p. 354).

Por isso é importante investigar, delimitar e contextualizar qual é a forma de educação digital (letramento digital) que vem sendo feita pelo projeto Decola.

Inicialmente, o parâmetro desta pesquisa quanto ao empoderamento digital do sujeito dialoga com o processo pelo qual os sujeitos sociais se apropriam dos recursos digitais como coautores, produtores e coparticipantes da informação, desenvolvendo sua cidadania e promovendo a sua emancipação social com vistas às transformações da realidade vivida.

Ser um letrado digital se torna uma condição sine qua non para sustentar o argumento da literacia digital crítica. Para que esta literacia possa realmente ocorrer, é preciso que o letramento digital a ser desenvolvido almeje fortalecer o pensamento crítico dos sujeitos, tendo como base a capacidade de reconhecer e avaliar informações que estão mediadas pelo contexto tecnológico e, a partir delas, construir conhecimento. Além disso, ter habilidade de pesquisar na internet, participar ativamente nas comunidades virtuais; ser capaz de compreender um problema e buscar medidas para solucioná-lo, encontrar e usar as informações, e entender como está organizado o conhecimento, dentre outros aspectos.

O conceito de letramento digital relacionado à literacia extrapola o processamento e a decodificação de letras e números somente. Ele se torna um fenômeno plural que promove a produção, a reprodução e a difusão desse tipo de escrita nos diversos grupos sociais que utilizam as tecnologias, inclusive possibilitando fornecer, de modo coletivo, as condições para o empoderamento de tais grupos sociais.

3. ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Revistas algumas questões sobre o conceito de educação digital e letramento, finalmente, chega-se a outra base teórica desta pesquisa, que é a prática de ensino e de aprendizagem em um espaço não formal de educação. O projeto Decola, da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz, ocorre fora de um espaço tradicional de aprendizagem. Isto é, ele é desenvolvido fora da escola. De acordo com a autora Maria da Glória Gohn (2006), a educação não formal denomina um processo com várias dimensões que se constitui na medida da intencionalidade que se pretende:

> [...] um processo com várias dimensões tais como: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercícios de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma a leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006. p. 28).

Conforme destaca a autora, a educação não formal ocorre dentro do que se refere ao mundo da vida, por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos cotidianos. Não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de possibilitar o compartilhamento de visões de mundo porque esse tipo de educação lida diretamente com as vivências dos educandos em um espaço de

aprendizagem diferente.

Os espaços educativos não formais localizam-se em territórios que acompanham a trajetória de vida dos grupos participantes fora da escola. Eles despontam de processos que se inter-relacionam dentro da comunidade, uma vez que esses grupos sociais possuem elementos em comum com o local. Geralmente, os grupos sociais participantes são constituídos por moradores de uma determinada comunidade e se identificam com o sentimento de inclusão.

A educação não formal também apresenta outra característica que depende de sua intencionalidade político-pedagógica. Embora não haja, por lei, uma sistematização dos conteúdos apresentados e trabalhados, divididos em ano-série como ocorre na escola, os espaços de educação não formal possuem uma finalidade bem visível, como aponta Gohn (2006), que é a capacitação dos indivíduos para se tornarem cidadãos do mundo e agir sobre ele. Ao contrário da escola, cuja finalidade já está posta, a intencionalidade pedagógica do espaço não formal de educação ocorre em um processo de interação entre os diferentes sujeitos com vistas a promover um processo coletivo de construção de cidadania.

> Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (Gohn, 2006, p. 29-30).

Assim, a própria metodologia e o conteúdo pedagógico que o educador pode trabalhar no espaço de educação não formal estão voltados para o processo de coletividade, visto que os saberes pedagógicos, como ponto de partida para as aulas, são tratados e escolhidos com o objetivo de entender e problematizar a vida desses sujeitos, suas necessidades, carências, desafios etc. A educação praticada no espaço não formal também se relaciona a um caráter humanista, já que visa motivar a transformação social na vida das pessoas.

Portanto, a educação em um espaço não formal de aprendizagem assume algumas peculiaridades em sua forma de atuação para a construção de um processo coletivo de cidadania. No entendimento dos autores ela se encaixa como o elemento fundante da possibilidade de transformação social porque pretende trabalhar na construção de sujeitos como cidadãos atuantes do mundo – e não apenas como sujeitos detentores de informação sobre um determinado ofício ou ferramenta tecnológica (em termos da disciplina de Informática). Em suma, a aprendizagem desenvolvida num espaço não formal de educação não é apenas um aprendizado voltado para a empregabilidade, mas, além disso, ela se articula, se molda e age com outras esferas também presentes na vida dos sujeitos, tendo repercussão inclusive sobre o espaço tradicional/formal de educação que é a escola. No caso do projeto Decola, realizado pelo Coletivo Autônomo Morro da Cruz, a ação social também atua como um espaço de complementaridade por envolver grande parte de jovens que ainda frequentam a escola de educação básica.

Para a realização da pesquisa, o espaço não formal de educação é percebido não apenas como uma determinada área geográfica, mas também por seu caráter simbólico e colaborativo – no entendimento de que seus integrantes desempenham uma práxis coletiva das relações sociais que se propõe transformadora da realidade na perspectiva da educação profissional e tecnológica. Essa práxis, que é a relação teoria e prática como produto da ação dialética, isto é, a atividade prática é a ação direta sobre o mundo e que o transforma, a atividade teórica transforma a nossa ideia sobre as coisas, mas não as coisas em si. Quando a práxis é desenvolvida como unidade que decorre do trabalho como princípio educativo voltado às práticas e saberes profissionais, cria vínculo, em sentimento de pertença à instituição, à comunidade e ao grupo. O que, em se tratando do projeto Decola, faz desse local pano de fundo para o ensino da educação digital dentro de um espaço não formal de educação que, para além disso, está incrustado em um território periférico – algo do qual simplesmente não é possível deixar de considerar. Além disso, a presença desse ideário aborda não só a formação do conhecimento, mas, sobretudo, a história de vida de seus sujeitos pertencentes e a história do local/território, onde os vínculos são criados e desenvolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar como a educação digital acontece em um contexto de espaço não formal de educação, no caso a disciplina de Informática do Projeto Decola, permite enxergar como essa concepção de educação é praticada no seu dia a dia, como um processo de preparação de ofício ou a partir de relações mais complexas. Por outro lado, permite enxergar, a partir da escolha de tal concepção, quais as metodologias e finalidades que ali são empregadas.

Neste sentido, é analisar se a metodologia adotada pelo Coletivo MDC, no projeto Decola, possibilita o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e de uma atuação crítica frente às conexões (culturais, cibernéticas, sociais etc.) que se descobrem com uso das redes a partir da relação com sujeitos diferentes, mas que compartilham deste processo, deste mundo digital. Também é uma forma de visualizar se a educação digital que desenvolve um novo letramento promove, realmente, a emancipação dos jovens a atuar criticamente no mundo do trabalho ou se é apenas uma inserção na engrenagem voltada para a manutenção do capital, com suas contradições e particularidades.

Portanto, as indagações a respeito do Projeto Decola se revelam de grande importância, uma vez que almejam entender como se dá a educação digital de modo que possa trazer elementos para proporcionar a transformação social da realidade. Algo que, no caso dos estudantes participantes do projeto Decola, da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz, se torna ainda mais urgente, visto que são moradores de um local/território periférico, com vulnerabilidade social, e que sedia um espaço não formal de educação.

REFERÊNCIAS

[1] GOHN, Maria da Glória . Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** v. 14, n. 50, p. 27-38, enero-marzo, 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537942003. Acesso em: 10 jun. 2024.

[2] PESCE, Lucila; ROCHA BRUNO, Adriana. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 349-357, set./dez. 2015.

CAPÍTULO

08

“O estado da arte”, revisão de literatura sobre a relação mestre-aprendiz e as diferentes práticas pedagógicas que nela se estabelecem

Renan Ziglioli de Sousa, Maria Augusta Martiarena

1. INTRODUÇÃO

Para toda pesquisa é fundamental verificar-se quais trabalhos já foram publicados para a temática que se almeja pesquisar, sendo este o papel da revisão de literatura. Para Salvador (1981) essa prospecção e análise de literaturas ligadas ao tema, para além de nos dar um panorama geral sobre a temática (um “estado da arte”), é crucial para a delimitação do que será pesquisado. Deste modo, o presente estudo objetiva revisar a literatura sobre a relação Mestre-Aprendiz e as diversas práticas pedagógicas adotadas, fornecendo um panorama geral quanto à temática.

Para tanto, foram elaboradas duas estratégias distintas de busca por trabalhos acadêmicos, principalmente artigos, nas bases da Scielo e OASISBR. Inicialmente, os assuntos elencados para a elaboração das estratégias de busca foram os seguintes: pedagogia artesã, relação Mestre-Aprendiz, educação nas corporações de ofício, memória e legado dos mestres, história da EPT (Educação Profissional e Tecnológica), intelectuais e história da Educação Profissional. Considerando-se a necessidade de um recorte, ou seja, de uma delimitação dos assuntos, optou-se pela adoção de duas estratégias: a primeira estratégia, que adotou como critérios de inclusão a delimitação geográfica, no caso, âmbito nacional, e os seguintes assuntos: “Mestre-Aprendiz” ou “relação mestre-aprendiz”, “práticas educacionais” ou “prática pedagógicas” e “Educação Profissional e Tecnológica”, bem como suas respectivas variações (singular, plural, abreviações e etc.). Contudo, essa primeira estratégia de busca não restou exitosa, não tendo sido recuperado artigo algum.

A segunda estratégia, entretanto, adotou os mesmos assuntos anteriores à exceção de “Educação Profissional e Tecnológica” o qual foi substituído por “pedagogia artesã”. Deste modo, a partir dessa segunda estratégia, foram recuperados 14 artigos: 8 da plataforma OASISBR e 6 da plataforma Scielo. Desse total, 6 se demonstraram pertinentes à temática escolhida. O fato de a primeira estratégia de busca não ter resgatado trabalhos acadêmicos, aponta para um certo ineditismo, não ao lidar com a temática da relação mestre-aprendiz, mas sim, ao abordar esse tema no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) formal. Assim, faz-se mister partir da área geral da educação, abrindo caminho para um novo trabalho, o qual abarque a relação mestre-aprendiz no contexto da educação profissional formal e, mais especificamente, tendo a memória do Mestre como epicentro.

Quanto ao processo de seleção de leituras a partir dos textos recuperados, este se deu mediante a leitura do resumo, título e palavras-chave. Esta leitura inicial, nos permitiu a seleção e entendimento sobre os dados e informações presentes no material escolhido, a fim de verificar sua pertinência. Segundo Salvador (1981), são necessárias diversas leituras do material escolhido, de maneira reiterada e ao longo dos diversos momentos da pesquisa. O referido autor denomina esse processo, de leitura reiterada e sistemática de "5 fases da leitura informativa", tendo sido adotada no presente estudo para conhecer, explorar, selecionar, refletir criticamente e analisar os textos que visam referir o estado da arte quanto à temática. Como resultado da pesquisa e análise do referencial encontrado, elaborou-se um quadro resumo com os principais trabalhos pertinentes para a presente pesquisa, ou seja, os principais artigos e trabalhos acadêmicos utilizados nesta pesquisa.

2. ARTIGOS SELECIONADOS DAS PLATAFORMAS SCIELO E OASISBR

Como já referido, o número de artigos encontrados sobre a temática foram 14, sendo selecionados para a leitura, em função do tema, 6. Abaixo, uma tabela resumo indicando o número de artigos recuperados, lidos e selecionados.

Quadro 1 - Descritores utilizados e relação de artigos recuperados, lidos e selecionados.

Plataforma	Descritores	Total de Artigos Recuperados	Artigos Lidos	Artigos Selecionados
OASISBR	("mestre-aprendiz" OR relação mestre-aprendiz) AND ("práticas educacionais" OR práticas pedagógicas) AND (pedagogia)	8	8	4
Scielo	("mestre-aprendiz" OR relação mestre-aprendiz) AND ("práticas educacionais" OR práticas pedagógicas) AND (pedagogia)	6	6	2

Fonte: Elaborado pelo autor

A fim de melhor sistematizar os artigos selecionados, também optou-se pela elaboração da tabela abaixo, em que constam além dos autores(as), o título, a plataforma de que são oriundos e um breve resumo sobre os resultados ou objetivos almejados nos referidos artigos.

Quadro 2 - Artigos selecionados das plataformas OASISBR e Scielo.

Autor(es/as)	Título	Plataforma	Ano	Resultados
SANTANA e BARRA	A PEDAGOGIA ARTESÃ DE MARAGOGIPINHO: EXPERIÊNCIAS DE AUTORIA POÉTICA	OASISBR	2020	O ensaio destaca o artesanato de Maragogipinho como resistência cultural, valorizando Mestres com Notório Saber e propondo a decolonialidade do saber, independente de diplomas acadêmicos.
OLIARI e TOMAZETTI	Ofício de professor/a: artesania da relação pedagógica escolar	OASISBR	2022	A pesquisa conclui que a relação pedagógica é uma obra artesanal, destacando a importância do diálogo na formação do/a professor/a artesão/ã, identificando características do bom artesão/ã na educação.
LIMA e MATTAR	RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO EM ARTES	OASISBR	2017	O estudo investiga a relação mestre-aprendiz na arte, inspirado nas corporações medievais. Baseado nas reflexões de Thierry de Duve, destacando a transmissão de segredos técnicos, bem como a aprendizagem compartilhada e colaborativa.
WILLMS	EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE: A MAESTRIA DOS SABERES TRADICIONAIS	OASISBR	2020	O texto destaca resultados na promoção da educação de sensibilidade. Estabelece a relação mestre-aprendiz, contrapondo-se a abordagens autoritárias na educação, buscando inspiração nos saberes ancestrais para formar indivíduos sensíveis.
ALVARES	A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais	Scielo	2019	A pesquisa em Maragogipinho, Bahia, revela a pedagogia artesã na cerâmica, integrando tradição e modernidade. Os resultados evidenciam, para além de uma formação ética, uma formação estética, promovendo a cooperação, irmandade e valores ancestrais na educação, diante dos desafios contemporâneos
BOFF e LIMA	Docência e artesania: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática	Scielo	2021	Propõe a indissociabilidade teoria-prática para desnaturalizar a dicotomia existente (pensar-fazer), buscando uma docência alinhada a princípios da artesania, destacando as habilidades do artesão na formação de professores e a unidade entre pensamento e ação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Mediante uma análise *en passant* dos resumos dispostos na tabela acima, é perceptível o quanto a temática da relação Mestre-Aprendiz pode oferecer um rico e diversificado retrato, sendo primorosa para a EPT. Temas que vão desde a resistência cultural de Maragogipinho até a importância do diálogo na formação dos professores, destacam a potencialidade transformadora de tais práticas no âmbito educacional, mesclando aspectos tradicionais a desafios da modernidade. Não seria exagero dizer que essas histórias ressaltam uma educação que não só ensina, mas também inspira, valorizando tanto o aprendizado ético quanto estético. Partindo de tal pressuposto, exploraremos na próxima seção e, mais detidamente, as múltiplas dimensões da prática pedagógica dos referidos estudos, as quais podem ser suscitadas a partir da relação mestre-aprendiz.

3. AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ

Os artigos selecionados, ora demonstrados na tabela referida anteriormente, abordam diversas dimensões das práticas pedagógicas e a relação Mestre-Aprendiz, demonstrando a grande diversidade e a potencialidade da temática. Para tornar mais nítidas as possíveis contribuições dos artigos selecionados para a presente pesquisa, brevemente serão destacados os objetivos ou aspectos relevantes encontrados em cada um dos trabalhos selecionados:

3.1. O TRABALHO ARTESÃO E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE, TRADIÇÃO E MEMÓRIA SOCIAL.

O artigo de **Santana e Barra (2020)**, por exemplo, trata-se de um ensaio realizado junto à comunidade de Maragogipinho/BA, o qual discorre sobre o artesanato como forma de resistência, certamente se relacionando à presente pesquisa. Esse artigo visa demonstrar a importância do trabalho dos oleiros enquanto artesãos, resgatando a importância do trabalho como aquele que se relaciona à identidade, à tradição e à memória da comunidade da referida cidade. Se vincula ainda à questão do legado (Santana; Barra, 2020), posto que o trabalho lá realizado para além de se atrelar à arte, conserva em si os processos formativos, marcas identitárias e os vestígios históricos dos povos que participaram da construção de sua cultura (indígenas, africanos e europeus). O artigo de **Alvares (2019)** também tem por objeto a comunidade de Maragogipinho, levando em consideração, para além dos enfoques também adotados por Santana e Barra, a perpetuação dos processos informais de aprendizagem, reconhecendo seu valor e as possibilidades de sua continuidade, a qual se dá por meio de práticas pedagógicas não convencionais. Pode-se dizer que estes dois trabalhos são os que se inserem mais precisamente no campo da EPT, ainda que no âmbito não formal, enquanto a presente pesquisa se dará no CIMOL e, portanto, no âmbito da formalidade.

3.2. A RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ E OS PRINCÍPIOS ÉTICO-FILOSÓFICOS FORMATIVOS A PARTIR DO DIÁLOGO E ALTERIDADE

Quanto ao artigo de **Oliari e Tomazetti (2022)**, este se volta para a relação Mestre-Aprendiz sob um aspecto do diálogo e da alteridade. Objetiva, portanto, demonstrar como essa relação pedagógica que se constitui entre professor e aluno, muitas vezes análoga à do artesão e seus aprendizes, é pautada em princípios éticos e filosóficos, e busca facilitar a aprendizagem (Oliari; Tomazetti, 2022). O referido artigo, portanto, subsidiará questões atinentes ao relacionamento entre Mestre e Aprendiz, e uma educação que ocorre nos moldes do que Richard Sennett – um pilar tanto para o artigo quanto para meu trabalho – chamou de “modo de produção artesanal” (Sennett, 2015).

3.3. A TRADIÇÃO E A RELAÇÃO FAMILIAR CONSTITUÍDAS POR MEIO DA RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ

No que se refere ao artigo de **Lima e Mattar (2017)**, este almeja explorar diversos aspectos intrinsecamente relacionados a este trabalho, dentre os quais: a maneira como o fazer artesanal é transmitido nas oficinas, como um segredo revelado pelo mestre no momento em que este julga adequado; a relação quase familiar que se estabelece entre

mestres e aprendizes e, por fim, mas não menos importante, a formação do artesão, a qual se dá por meio do trabalho. Assim, ainda que a temática seja explorada no âmbito da educação não profissional, a saber, nas escolas de arte, realiza um exercício similar ao que pretendo no âmbito da EPT, qual seja: estabelecer analogias às corporações de ofício. Eis a razão de considerar este trabalho de suma importância para a pesquisa.

3.4. A RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ E O REFINAMENTO DA SENSIBILIDADE ÉTICA E ESTÉTICA

Willms (2020), por sua vez, destaca a importância do exercício de imaginação, da razão sensível, às quais se desenvolvem por meio da relação mestre-aprendiz. Reitera que o refinamento da sensibilidade (acima destacada) se dá por meio de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição e cinestesia) e na própria relação dialógica do aluno com o mestre, com o qual troca incessantemente de lugar (Ferreira Santos; Almeida, 2012 *apud* Willms, 2020). Assim, este artigo se debruça sobre a função ética e estética da relação mestre-aprendiz, e de como essa pedagogia confere sentido à educação e ao trabalho, produzindo cultura. Destaca ainda a importância do papel do mestre como aquele que consegue fazer vir à tona todo potencial que se apresenta em seus alunos. Assim, ainda que o objeto deste artigo se relacione à maestria voltada para a capoeira e para a ludicidade, certamente seus elementos serão representativos para a pesquisa.

3.5. INDISSOCIABILIDADE ENTRE PENSAR E FAZER NA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A ARTESANIA

Por fim, há ainda a contribuição de **Boff e Lima (2021)**, cujo artigo aborda a formação de professores da disciplina de matemática. O trabalho das autoras retoma as possíveis interlocuções entre docência e artesania, demonstrando a indissociabilidade entre a teoria e a prática e em como a superação dessa dicotomia (entre pensar e fazer) é fundamental para qualificar a formação docente. Assim, embora as autoras tenham por objeto a formação de professores de outras áreas que não a EPT, o tema tratado é muito caro à formação profissional. Essa é uma das principais razões de acreditarmos numa educação profissional diferenciada, traçando analogias à artesania e à relação mestre-aprendiz. Em síntese, o resgate dessa nostalgia, dessa forma pré-capitalista de se relacionar e de realizar o trabalho, é a que se apresenta com potencial de sobrepujar a alienação proveniente do sistema capitalista, devolvendo ao ser humano sua integralidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o “estado da arte” relacionado à temática da relação mestre-aprendiz, contemplada nos assuntos dos artigos supracitados, torna-se perceptível a sua preponderância em áreas da educação que não se relacionam diretamente à educação profissional e tecnológica formal. Desta forma, ainda que alguns deles tratem da questão profissional, nenhum deles aborda uma instituição formal de ensino, tal qual o CIMOL e tampouco apresentam a memória de uma figura emblemática, como o Mestre Bauer, epicentro da dissertação a qual se vincula o presente trabalho. Assim, a partir das constatações oriundas desta análise do “estado da arte” quanto à temática, considerou-se pertinente enfrentar um desafio: trazer a temática da relação mestre-aprendiz para o

âmbito da EPT. Eis a razão da escolha do tema "Construindo Legados, Tecendo Histórias: Mestre Bauer e a Jornada Mestre-Aprendiz no CIMOL" para a dissertação, buscando identificar de que maneira a figura emblemática de Harald Alberto Bauer pode ter dado continuidade a seu legado a partir de ex-alunos, colegas e familiares.

REFERÊNCIAS

[1] ALVARES, Sonia Carbonell. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 45, p. e186330, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945186330. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157833. Acesso em: 12 dez. 2023.

[2] BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docência e artesania: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, *[S. l.]*, v. 26, p. 1–13, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5181. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5181. Acesso em: 12 dez. 2023.

[3] LIMA, Márcio Santos; MATTAR, Sumaya. Relação mestre-aprendiz: um caminho possível para a transmissão de conhecimento em artes. 2017, **Anais.** Campinas: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003053761.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

[4] OLIARI, Gilberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Ofício de professor/a. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 22, n. 72, p. 368-388, 23 dez. 2021. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ao05. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367760981_Oficio_de_professora_artesania_da_relacao_pedagogica_escolar. Acesso em: 12 dez. 2023.

[5] SALVADOR, Ângelo Domingos**. Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981. 235 p. Disponível em: https://pdfcookie.com/download/mp-metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-bibliografica9th-angelo-d-salvador-1981-rv31po96rg2d. Acesso em: 11 dez. 2023.

[6] SANTANA, Joseane Costa; BARRA, Cynthia de Cássia Santos. A pedagogia artesã de Maragogipinho: experiências de autoria poética. **Boitatá**, [S.L.], v. 15, n. 29, p. 12, 5 jan. 2021. Universidade Estadual de Londrina. http://dx.doi.org/10.5433/boitata.2020v15.e40151.

[7] SENNETT, Richard. **O Artífice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 349 p.

[8] WILLMS, Elni Elisa. EDUCAÇÃO DE SENSIBILIDADE: a maestria dos saberes tradicionais. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 177-207, 6 ago. 2020. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. http://dx.doi.org/10.30681/21787476.2020.33.177207.

CAPÍTULO

09

Sinergia educacional e ambiental: estudo da parceria entre IFRS Campus Porto Alegre e Parque Natural Morro do Osso através de atividades de extensão

Rosangela Leal Bjerk, Maria Augusta Martiarena, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo integra uma pesquisa maior, que busca analisar de que forma se deu a trajetória histórica da parceria entre o *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) e o Parque Natural Morro do Osso (PNMO), fruto de atividades articuladas nos pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. A pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), macroprojeto 04 que estuda as memórias e histórias da EPT e visa divulgar as ações e desdobramentos decorrentes desta sinergia.

O IFRS foi criado a partir da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta rede de ensino voltada para a EPT, traz em sua essência a visão de formação integral do estudante. O IFRS conta com 17 *campi* espalhados pelo Estado e se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão tendo como missão, segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023:

> Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (PDI-IFRS, 2018, p. 44).

O *Campus* Porto Alegre teve seu início em 1909, passando por várias modificações. Integrou a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por um longo período como Escola Técnica do Comércio da UFRGS e em 2009 passou a fazer parte do IFRS, trazendo como característica fundamental a necessidade de uma relação com a comunidade de abrangência, baseada em seus três pilares indissociáveis.

O PNMO é uma Unidade de Conservação (UC) urbana, localizada na zona sul da capital gaúcha. Segundo Sestren-Bastos (2006, p. 13), a criação do PNMO foi resultante de uma demanda da comunidade, em especial dos moradores dos bairros lindeiros e de ambientalistas, que "Em vários atos públicos na metade da década de 1980, eles reivindicaram a criação do parque, devido ao variado conjunto de atributos naturais e embasados no Plano Diretor vigente na época, que classificou o local como área de preservação ecológica." Porém, a sua criação só se deu com a aprovação da Lei Complementar n° 334, de 27/12/1994 e da Lei n° 8.155, de 12/05/1998.

Esta UC é classificada como uma área de proteção integral, na categoria Parque. Segundo a classificação contida no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), dentro desta categoria são permitidos alguns usos tais como: atividades de educação ambiental (EA), pesquisas científicas, atividades recreativas e pedagógicas, sendo as mesmas orientadas e regradas através do seu Plano de Manejo[1]. O PNMO recebe visitas de diversas instituições de ensino para fins educacionais, sendo um verdadeiro laboratório natural, podendo ser denominado como um espaço de educação não-formal (EENF). Os EENF são importantes espaços de aprendizagem fora da escola. Segundo Gohn (1999, p. 98-99 *apud* Gadotti, 2005, p. 3), "a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados". São exemplos: museus, zoológicos, UCs, sindicatos, indústrias, etc.

2. SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO FRUTOS DESTA SINERGIA

O levantamento, a seguir, é o resultado do recorte de uma pesquisa bibliográfica e documental referentes às atividades de extensão realizadas no PNMO. Entende-se por pesquisa bibliográfica aquela que "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44). Dentro desta categoria, utilizamos artigos científicos, livros e publicações periódicas relacionados com o objeto desta pesquisa.

A pesquisa documental, segundo Cellard (2012, p. 295), "[...] é insubstituível em qualquer reconstituição referente ao passado [...] pois não é raro que ela represente a quase totalidade das atividades humanas em determinadas épocas". Para tanto, utilizamos como fonte as propostas de ações de extensão, assim como os respectivos relatórios finais, submetidas na plataforma Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SigProj) entre os anos de 2009 e 2022, junto com seus respectivos relatórios finais, e que foram realizadas no Parque.

Os dados foram fornecidos pela Diretoria de Extensão do *Campus* POA. Também foram pesquisadas as produções resultantes, postadas no portal CNPq, partindo dos currículos *Lattes* dos servidores do *Campus* POA envolvidos nestas atividades, utilizando-se como descritor "Parque Natural Morro do Osso". As ações e produções foram sistematizadas e compiladas no texto a seguir.

A primeira ação cadastrada é de 2011, intitulada: **"Inclusão digital voltada à conservação de duas áreas protegidas do município de POA-RS: PNMO e Reserva Biológica do Lami José Lutzenberger"**. A ação contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tinha como objetivo contribuir com a inclusão digital da comunidade do entorno destas unidades de conservação através de cursos. A partir desta formação, os participantes deveriam ser capazes de construir "blogs" de caráter ambiental, tendo como temas essas duas UCs. Utilizou como ferramenta a educomunicação[2], e esperava gerar multiplicadores para a conservação dessas áreas protegidas.

[1] Plano de Manejo - documento técnico mediante o qual, com fundamento nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, se estabelece o seu zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da unidade. (Brasil, 2000)

[2] Segundo o coordenador da ação, a educomunicação é uma metodologia pedagógica que propõe o uso de recursos tecnológicos, principalmente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e técnicas da

Este trabalho multidisciplinar envolveu quatro docentes e cinco discentes dos cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental (SGA), Tecnologia em Sistemas de Internet (TSI) e Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), além de um membro externo (Bióloga) e de gestores, estagiários e guarda-Parques das UCs abrangidas.

Nesta mesma linha, no ano seguinte, foi desenvolvido o projeto: "**Navegando no @mbiente - conservação do PNMO através da educomunicação".** Este projeto contava com dois servidores do *Campus*, um discente do curso Técnico em Meio Ambiente e um membro externo (músico) na sua equipe. Tratou-se de uma ação que tinha como público-alvo os professores e alunos de uma escola que fica nas proximidades do parque, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vila Monte Cristo, e pretendia criar conteúdo para um dos blogues, o do PNMO. Buscava fomentar o tema conservação ambiental em projetos desenvolvidos na escola. O projeto foi desenvolvido durante um semestre e envolveu várias etapas, com atividades na escola e no Parque, desembocando na criação de um jogo (Mosaico da Sustentabilidade) e de uma composição musical (Rap pro Bugio).

O terceiro trabalho foi um curso chamado **"Interpretando o ambiente do PNMO",** de 2014. Estava relacionado com a ampliação do uso público (UP) do parque, sendo este uso apontado pelo coordenador da ação como uma importante ferramenta que visa a aproximação da sociedade a esta área protegida, esperando que, ao conhecê-la e tendo informações sobre a importância da sua manutenção, pudessem através dessa sensibilização, ajudar a protegê-la. Tratou-se de um curso que visava contribuir para a atividade de interpretação ambiental (IA) e manejo de trilhas no PNMO. Buscou capacitar possíveis educadores ambientais para atuarem na condução de visitantes e no desenvolvimento de atividades educativas junto às escolas do entorno da UC, e teve como público-alvo professores do ensino básico, acadêmicos de cursos das áreas ambientais, condutores de visitantes, guias de atrativos naturais e demais profissionais atuantes nas áreas da educação, ambiente e turismo. Trouxe como diferencial a parceria com a Associação Porto-alegrense de Condutores Ambientais (APACA[3]). A ação buscava fortalecer a comunicação e educação ambiental, fomentando o ecoturismo através da qualificação de profissionais para atuarem no Parque gerando, desta forma, trabalho e renda.

Este projeto articulou-se com a disciplina de Gestão de Recursos Naturais do Curso de SGA; com o projeto de extensão **"Apoio a organização dos condutores ambientais da região metropolitana de Porto Alegre"**, empreendimento solidário acolhido na Incubadora Técnico-social do IFRS, *Campus* POA e com o grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos Ambientais (NIESA). Contou com a participação de uma discente do curso SGA, além da participação de servidores do Parque e colaboradores externos.

Durante a avaliação do curso pelo público-alvo, várias demandas foram levantadas. Uma delas foi a necessidade de criação de um grupo de estudos permanente sobre o UP em UC, o que acabou acontecendo no ano de 2017, por iniciativa de estudantes do curso SGA, chamado Gestão Ambiental do Uso Público em Unidades de Conservação, o GAUPUC.

comunicação na aprendizagem, se constituído em instrumentos de apoio ao desenvolvimento de temas como educação ambiental nos currículos escolares.

[3] Entidade civil sem fins lucrativos criada com a finalidade de organizar a condução ambiental e divulgar a visitação conduzida em áreas naturais de Porto Alegre e região metropolitana, criada por egressos dos cursos de Condutores Ambientais oferecidos pelo campus Porto Alegre, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC).

O próximo trabalho, **"Educação Ambiental Inclusiva - Trilhas perceptivas para deficientes visuais"**, desenvolvido em 2016, caminha no mesmo sentido do UP deste espaço, porém trazendo a questão da acessibilidade nas trilhas interpretativas do Parque. A ação era vinculada a um projeto de pesquisa que buscava investigar métodos de como tornar a trilha acessível e a uma atividade de Ensino através da elaboração de material de EA em Braille, dentro das normas da NBR 9050/2015 e da disponibilidade que fornece o espaço do PNMO, e fazia interlocução com o grupo Programa de Educação Tutorial (PET), além de parcerias com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Porto Alegre e com o POALAB[4] que produziu as placas em Braille, com informações sobre cada ponto interpretativo. Buscou também, promover a adequação da área administrativa com implantação de piso tátil e elaboração de uma cartilha em Braille. A ação foi submetida na plataforma SIGProj dentro da linha de Patrimônio Cultural, Histórico, Natural e Imaterial e trazia dentre seus membros, um servidor, dois discentes, um do SGA e outro da LCN, e mais dois membros externos da (UFRGS).

Em 2018, foi realizado o projeto "Fortalecimento do UP no PNMO, POA - RS, **através da inclusão da comunidade local na atividade de condução de visitantes".** Tinha como finalidade fortalecer o UP no PNMO, através da inclusão da comunidade local na atividade de condução de visitantes. Vinculado a este projeto, havia um curso intitulado "**Formação de Condutor Ambiental Local - PNMO"**. A ação se propunha a formar condutores ambientais locais, sendo destinado à comunidade do entorno do parque. Por fim, pretendia incluir os egressos do curso na APACA. O projeto tinha também o objetivo de estimular a economia solidária e a geração de renda para a comunidade local. O curso abordou temas como características biológicas e geológicas do local, além da história e do contexto criação do Parque, possibilidades de uso daquele espaço para turismo, dentre outros temas transversais como cidadania, relações interpessoais, primeiros socorros, entre outros. Contou com a participação de cinco servidores, três discentes e treze membros externos que ministraram a formação, ligados à então Secretaria Municipal do Meio Ambiente e da Sustentabilidade (SMAM), ao Centro Universitário Metodista IPA, à UFRGS, ao Clube de Observadores de Aves de Porto Alegre (COA-POA), à Associação dos amigos do PNMO, à Fundação Zoobotânica do RS, ao Coletivo de Condutores Ambientais de Itapuã Gaviões da Mata, à APACA e ao PNMO, todos de forma voluntária.

O próximo trabalho trouxe a preocupação com o monitoramento dos impactos causados pelo UP do Parque, intitulado: **"Utilização de um sistema de informações geográficas na gestão de dados ambientais para o monitoramento de trilhas no PNMO"**. Foi realizado através do edital de apoio a projetos indissociáveis de pesquisa, ensino e extensão, no ano de 2019, por dois servidores e uma discente do curso SGA e se propunha a utilizar o Sistema de Informação Geográfica (SIG) para a gestão de trilhas no PNMO. Esperava-se com este projeto apoiar o plano de manejo e o acompanhamento do uso e da cobertura do solo dessas áreas que requerem uma atenção quanto às finalidades dos usos. Buscava consolidar pesquisas em geoprocessamento aplicado às ciências ambientais, validando metodologias específicas para os profissionais Técnico em Meio Ambiente e SGA, a fim de subsidiar novas atividades práticas para os conteúdos de geoprocessamento e de cartografia digital para os cursos da área ambiental do *Campus* Porto Alegre. Segundo o coordenador da ação, tratava-se de um projeto piloto que poderia ser utilizado, através de adequações, em outras UCs.

[4] Laboratório de fabricação digital sediado no *Campus* Porto Alegre

Com a chegada da pandemia de COVID-19, as atividades presenciais não foram possíveis e as ações precisaram ser adaptadas. O GAUPUC, que havia se transformado em um Programa de Extensão, precisou se adaptar e neste novo contexto surgiram três ações: o "**I Ciclo de "webconferências" sobre o UP em UC"**, que consistiu em quatro encontros virtuais; **a criação de um site** com o intuito de divulgar o que estava sendo realizado pelo Programa e uma terceira ação intitulada **Pegada Acadêmica**, que teve o objetivo de prospectar e divulgar artigos científicos produzidos sobre o tema.

As "webconferências" foram registradas em vídeos para que pudessem ser utilizadas posteriormente nas atividades pedagógicas da disciplina Gestão de Recursos Naturais do curso SGA. A prospecção e discussão de artigos científicos sobre o tema abordado permitiria aos participantes se atualizarem na bibliografia relacionada à disciplina de Gestão de Recursos Naturais e em projetos de pesquisa que estavam sendo desenvolvidos pelo NIESA. As atividades envolveram um servidor, quatro discentes do curso SGA e um membro externo da UFRGS, além das parcerias da APACA e do PNMO.

No ano seguinte, o GAUPUC submeteu mais uma edição do seu programa, agora com nome de "**Jornada 2021"** e trouxe como ações vinculadas a "**Pegada Acadêmica edição 2021"**, o "**Curso de atualização para condutores de visitantes EAD"** e o "**II Ciclo de Webconferências sobre o uso público em unidades de conservação",** com profissionais e acadêmicos envolvidos com o tema. Como na primeira edição, o formato do evento teve mesas redondas com convidados e mediadores discutindo assuntos específicos relacionados à temática. Contava com um servidor, quatro discentes do SGA e dois membros externos, um da UFRGS e um da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint'Hilaire.

A próxima ação também estava vinculada à Jornada 2021 e tratou-se de um curso destinado aos gestores do PNMO e também de outras UCs administradas pela Prefeitura de Porto Alegre, assim como para condutores de visitantes que têm entre suas atribuições, contribuir com a execução de metodologias de monitoramento dos impactos dos locais visitados. Intitulado **"Monitoramento e gestão dos impactos da visitação no PNMO"**, tinha como principal objetivo apoiar a gestão do UP no PNMO, capacitando seus gestores em um instrumento para monitorar e gerir os impactos da visitação em sua Trilha de Educação Ambiental, dotando-os de modelos de planilhas e relatório de monitoramento. Por fim, no módulo indicadores sociais, foram abordados o uso do questionário de avaliação da qualidade da experiência da visitação e a avaliação da quantidade de resíduos sólidos na trilha, além do desenvolvimento de estratégia de informação pública sobre o monitoramento. A presente ação tinha estreita relação com atividades de pesquisa do (NIESA), assim como conteúdos abordados na disciplina Gestão Ambiental do Espaço Turístico, do curso SGA. Segundo o coordenador do Programa, esta disciplina foi criada a partir de demandas levantadas através das ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com o UP em UCs, em especial no PNMO. A ação contou com um servidor, uma discente do SGA, além de três membros externos, egressos do curso SGA que participaram do GAUPUC, como ministrantes do curso.

Dando continuidade aos trabalhos, no ano seguinte o Programa GAUPUC lança mais uma edição, a **"Jornada 2022"**. A primeira ação vinculada nesta edição, foi no sentido de atualizar a formação de condutores de visitantes, antes que fosse aberto o edital de cadastramento destes prestadores de serviço, por parte da prefeitura de POA, que tinha previsão para acontecer em 2023. A segunda ação vinculada derivou de uma ação realizada anteriormente com o PNMO, que foi o **"Curso sobre Monitoramento do Impacto da Visitação no Parque"**, promovido pelo GAUPUC em 2021. Por fim, a terceira

ação vinculada resultou da divulgação das ações realizadas pelo GAUPUC, fazendo com que o mesmo passasse a ser considerado uma referência no tema UP em UCs, no RS. Assim, foi estabelecido um contato por parte da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através do seu Observatório de Áreas Protegidas (OPAP[5]), para que o programa se tornasse um ponto focal do observatório, ficando responsável por obter dados sobre as parcerias realizadas nas UCs do RS e Santa Catarina. As ações contaram com a participação de um servidor, um discente do SGA e quatro membros externos, sendo três egressos do IFRS que naquele momento estavam realizando seus estudos no Mestrado e mais um membro externo, vinculado à UFRGS. Fruto desta ação foi realizado no *Campus* Porto Alegre, o evento: **"Parcerias em Áreas Protegidas - Seminário de Integração dos Grupos de Pesquisa OPAP, GAUPUC E OBSERVACAMPOS[6]"**. Este evento oportunizou a participação de vários discentes, proporcionando uma articulação com o Ensino.

Outra ação vinculada à Jornada 2022 foi o projeto **"Fortalecimento da visitação no PNMO: apoio à interpretação ambiental e divulgação institucional"**. O objetivo da ação era produzir materiais audiovisuais que pudessem ser utilizados no processo de interpretação ambiental e divulgação institucional do Parque, atendendo uma demanda apresentada pela gestão da UC. Pretendia produzir um vídeo institucional, com trilha sonora, abordando informações básicas sobre a função das UC em geral, o histórico de criação do Parque, suas características ambientais e culturais, entre outras. Além disso, pretendia também, para a trilha sonora, resgatar uma composição feita especificamente para o Parque construída de forma coletiva com alunos da EMEF Monte Cristo em 2012- "Rap pro Bugio do Morro do Osso". Participaram desta ação três servidores, uma discente, a gestora do PNMO e membros externos (músicos que gravaram a trilha).

Os trabalhos relatados acima, resultaram em diversas produções bibliográficas, sendo: 3 artigos completos; 1 livro publicado/organizado; 2 capítulos de livros; 3 trabalhos completos, 1 resumo expandido e 12 resumos publicados em anais de congressos.

Como produtos, incluindo inovação tecnológica, podemos destacar: 2 blogues ambientais; 1 jogo; 1 composição musical; 1 cartilha interpretativa em Braile; placas em Braile; criação de uma trilha acessível para deficientes visuais; site do Programa GAUPUC; plano de monitoramento e gestão dos impactos da Trilha Interpretativa (TI); planilhas e relatórios para monitoramento da TI; questionário de avaliação e qualidade da visitação e avaliação da quantidade de resíduos sólidos na TI; Pegada Acadêmica- página na rede social Facebook (artigos científicos); vídeo institucional do PNMO e vídeo clipe do Rap pro Bugio do Morro do Osso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste pequeno recorte, dos trabalhos realizados, foi possível perceber que esta parceria reforça a Política de Extensão do IFRS (2017), que define a extensão como

[5] O OPAP é um núcleo de pesquisa e de difusão de informação e práticas vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) . Visa promover o conhecimento sobre o tema das parcerias em áreas protegidas, considerando a contribuição da pesquisa, do ensino e da extensão no campo das políticas públicas da área. Reúne professores, grupos de pesquisa e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, buscando um ambiente de interação e cooperação entre seus membros. Disponível em: https://www.opap.com.br/opap/quem-somos. Acesso em: 19 nov. 2023.

[6] ObservaCampos - Observatório de Políticas e Ambiente - É um grupo de pesquisa vinculado ao *campus* de São Francisco de Paula -RS, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

"[...] um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho [...]". As atividades relatadas foram construídas a partir de demandas vindas das comunidades de abrangência e cada atividade foi desembocando em outra mais específica. As ações realizadas a partir desta parceria, são exemplos das possibilidades que podem ser construídas com outros segmentos da sociedade, o mundo do trabalho e a produção de conhecimentos. Elas buscam a geração de um impacto efetivo, apresentando uma interlocução direta com as comunidades de abrangência, como o próprio Parque, a APACA e mais recentemente a OPAP.

Esta sinergia apresenta um grande potencial na formação de nossos estudantes, pois além de terem a oportunidade de utilizarem o espaço do parque como um grande laboratório natural, ainda têm a possibilidade de participarem de uma rede para intervenção social, tendo como foco as UCs. Tendo em vista que este tema também trata de questões como educação, trabalho e meio ambiente, ainda existe um grande potencial de estimular, discutir e promover a cidadania, assuntos tão pertinentes quando buscamos uma formação integral para os nossos estudantes.

A interlocução com o ensino e a pesquisa se retroalimentam, cumprindo a indissociabilidade do tripé. Nas atividades de ensino são levantadas demandas e estudos sobre estas questões relacionadas, da mesma forma que a produção realizada através das ações de extensão e pesquisa retroalimentam as discussões em sala de aula. Um novo componente curricular foi criado a partir das experiências vividas através desta parceria com o Parque. A criação do GAUPUC como atividade de Ensino, transformando-se em um programa de extensão é um exemplo claro desta interlocução. Da mesma forma acontece esse intercâmbio com o grupo de pesquisa NIESA, sendo que um dos temas mais abordados por esse grupo é o Uso Público de UCs de forma ordenada. As ações ainda contaram com o apoio da Incubadora Técnico-social do IFRS, do POALAB, do PET e do NAPNE.

Por fim, ressaltamos a importância de preservar as memórias dessas e outras ações, a fim de que outros atores sintam-se estimulados em propor ações em parceria com espaços não formais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Casa Civil. Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o Art. 225 § 1o, Incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

[2] CELLARD, A. A análise documental. **A Pesquisa Qualitativa**, 2012. Petrópolis, RJ: Vozes.

[3] GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant**, p. 1-11, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

[4] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

[5] IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO

GRANDE DO SUL. **Política de Extensão do IFRS**. Bento Gonçalves, RS, 2017.

[6] IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2024**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2018.

[7] SESTREN-BASTOS, M. C. (Coord.). **Plano de Manejo Participativo do Parque Natural Morro do Osso.** Porto Alegre: Secretaria Municipal do Meio Ambiente, 2006.

CAPÍTULO

10 Juventudes como categoria social: a participação dos estudantes na gestão educacional da educação profissional e tecnológica

Tanise Fernandes de Lima, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscou-se compreender as possibilidades de participação dos jovens, enquanto categoria, na gestão da educação profissional e tecnológica (EPT). Entende-se que é um tema bastante relevante, tendo em vista a contribuição à formação dos estudantes, ao fortalecimento do pertencimento e à gestão democrática escolar. Os jovens podem desempenhar um papel significativo na gestão da educação, promovendo um movimento em direção à inclusão de suas perspectivas e necessidades nas decisões educacionais.

A juventude é frequentemente considerada uma categoria social que se refere ao período da vida que ocorre entre a infância e a idade adulta. É uma fase de transição marcada por mudanças físicas, psicológicas, sociais e emocionais significativas. No contexto sociológico, a juventude pode ser estudada sob várias perspectivas, incluindo suas condições de vida, comportamentos sociais, aspirações, e como diferentes culturas e sociedades definem e tratam os jovens.

Devido ao interesse da sociedade em conhecer a juventude, assim como discutir os assuntos que são típicos dessa faixa etária, vários autores vêm pesquisando sobre o tema com o intuito de encontrar a melhor definição para o termo, gerando dessa forma diversas visões daquilo que passou a se entender por juventude. Antes de tudo, é preciso se conhecer os diversos entendimentos sobre juventude, visando compreender de que forma a sociedade enxerga esse segmento, tendo a percepção de que a juventude é identificada em cada sociedade de diferentes formas, sendo que isso depende de cada contexto histórico vivenciado por estas mesmas sociedades.

Para tanto, neste estudo primeiramente é abordado o conceito sociológico de juventude, que é influenciado por fatores históricos, sociais e culturais. Em seguida, é elucidado como a instituição trata a participação dos estudantes na gestão democrática por meio dos seus documentos reguladores, bem como quais os espaços previstos para essa participação. Posteriormente, demonstra-se que, entre os fatores que influenciam as características da juventude atual, destacam-se as transformações advindas da contemporaneidade, que exigem adaptação às mudanças que ocorrem cada vez mais rápido, e o contexto socioeconômico que impõe entraves e incertezas a este grupo.

A partir da pesquisa bibliográfica e da análise documental realizada, entende-se que a instituição deve ir além das determinações normativas que criam um número limitado de espaços para os estudantes. A escola deve aproximar-se desse público para, por meio do diálogo, ouvi-lo e, junto dele, construir uma participação juvenil efetiva no IFRS.

2. JUVENTUDE

Inicialmente, busca-se compreender o que é ser jovem hoje, considerando este entendimento necessário para pensar a participação desses sujeitos nos espaços democráticos de gestão na EPT, e, mais especificamente, no IFRS. Nesta direção, é na Sociologia que se encontram as discussões mais pertinentes referentes a essa temática, e isso se deve ao fato de que esta área do conhecimento estuda e explica os fenômenos sociais existentes, com os quais certamente a juventude se relaciona. Groppo (2000) explicita que historicamente a Sociologia da Juventude costuma discutir a questão da juventude baseada em duas tendências: a primeira em que ela é considerada um conjunto social, no qual o seu principal atributo é o que diz respeito ao fato de ser constituída por indivíduos que pertencem a uma determinada faixa etária, prevalecendo à busca por aspectos uniformes e homogêneos característicos dessa fase da vida, relacionados principalmente à questão etária; já na segunda tendência a juventude é vista como um conjunto social diversificado, no qual estão presentes jovens pertencentes a diversas classes, diferentes situações econômicas, diversos interesses, dentre outros.

De acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos e adolescentes aqueles com idade entre 15 e 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) considera adolescentes os indivíduos de 15 a 18 anos. Embora a juventude seja um tema complexo, entende-se que a definição de faixa etária em alguns casos é importante, como quando utilizada para a criação de políticas públicas, por exemplo.

Porém, atualmente, a conceituação sociológica da juventude irá caracterizá-la como heterogênea. Esta caracterização se dá pelos diferentes fatores que influenciam a sua construção. Não é possível desconsiderar as diferentes influências sociais, culturais e históricas na construção desses grupos. A sociologia conceitua "juventude" como uma "categoria social" que não possui definições fixas ou referenciais estáveis, pois qualquer definição está estreitamente ligada por condições psicológicas, históricas e socioculturais tais como condição de classe social, condição de gênero, orientação sexual, pertencimento a grupos étnicos, entre outras condicionalidades a que os jovens possam estar atrelados. Contudo, nenhuma de tais condições, de modo isolado, é o bastante para definir este conceito satisfatoriamente. Para complementar, a Sociologia compreende que a juventude é uma concepção fabricada pelos próprios indivíduos, tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (Groppo, 2004).

A partir de Dayrell (2003), verifica-se que a construção de uma noção de juventude requer considerá-la como parte de um processo que é marcado por vivências experienciadas pelo indivíduo, e não pela utilização de critérios rígidos. Os jovens constroem modos de ser jovens, não significando que haja apenas um modo de o ser. "É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes" (Dayrell, 2003, p. 42).

> Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem (Dayrell; Carrano,

> 2014, p. 112).

Sendo assim, não é possível falar de juventude tentando abarcar uma ideia de grupo que é o mesmo em toda parte e compartilha as mesmas características. Ao contrário disso, as concepções em relação à juventude são variadas, pois "[...] os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos" (Abramo, 2008, p. 41).

Compreende-se, a partir de Dayrell (2003), que embora a juventude possa se constituir em um momento determinado, ela não deve ser reduzida a uma passagem, pois assume importância em si mesma e o processo vivenciado é influenciado pelo meio social no qual o sujeito se desenvolve, bem como as trocas que este proporciona. Desta forma, depreende-se que a juventude é um conceito que não pode ser compreendido sem ser considerado um produto moldado ao longo da história e da interação social, atravessado por todas as lutas e contradições que impulsionam a sociedade.

3. A ESCOLA E A CONDIÇÃO JUVENIL

A compreensão dos aspectos que compõem o conceito de juventude é fundamental para criação de abordagens eficazes que atendam as necessidades e aspirações desse grupo. Dessa forma, a escola pode ser um importante ambiente socializador e uma das variáveis na construção de identidade desses sujeitos, compreendendo-os a partir das suas perspectivas e vivências, dando espaço para que participem ativamente na construção das suas aprendizagens, considerando seu potencial transformador.

Dayrell (2007) expõe que os debates sobre educação e juventude, na sua relação escolar, tendem a apresentar uma visão apocalíptica, caracterizado pelo fracasso da instituição escolar, em que professores, estudantes e famílias, culpam-se mutuamente. No que se refere ao ambiente escolar, entende-se que o desafio não se limita aos jovens, mas a instituição escolar como um todo. Sobre este ambiente, Silva (2015, p. 57) relata que "[...] no Brasil, assiste-se, desde a década de 1990, a tendência de expansão da escolarização básica e, como consequência, a ocupação dos ambientes escolares por uma clientela oriunda de grupos sociais cada vez mais heterogêneos".

Desta forma, ainda que não se reconheça a "visão apocalíptica" como uma realidade, considera-se inegável a existência de um desafio relacionado à instituição de ensino e à juventude contemporânea. Sobre o tema, Dayrell propõe que a sua problematização seja realizada a partir da condição juvenil atual.

> Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (Dayrell, 2007, p. 1106).

Assim, o autor sugere uma nova abordagem de reflexão que desloca o foco das instituições de ensino para os próprios sujeitos jovens. Nesta perspectiva torna-se crucial repensar o papel dessas instituições a fim de atender aos desafios que a juventude apresenta. Após abordar a complexidade do que é ser jovem, na sequência busca-se

compreender como o IFRS inclui esse grupo na sua gestão escolar, com base em seus documentos reguladores.

4. PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DO IFRS

Para melhor compreensão da participação dos estudantes na gestão do IFRS, parte-se da Constituição Federal Brasileira de 1988, nela a gestão democrática do ensino público se apresenta como um dos princípios pelos quais a educação deve ser ministrada (Brasil, 1988). Posteriormente, no ano de 1996, a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) contemplará este preceito, destacando, no seu artigo 14, mecanismos básicos para sua implementação. De acordo com a mencionada legislação o Conselho Escolar deve ser composto por representantes da comunidade escolar, eleitos pelos seus pares, incluindo assim os estudantes (Brasil, 1996).

Ainda no âmbito da legislação nacional, o Plano Nacional de Educação destaca o tema e prevê que "[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação" (Brasil, 2014). Assim, a legislação apresentada estabelece princípios mínimos a serem implementados e concede autonomia para que eles sejam regulamentados pelos entes federativos.

Nesse sentido, no que tange à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Lei nº 11.892/2008, ao tratar da estrutura organizacional dos institutos federais, define a composição dos seus conselhos superiores. De acordo com esta lei, os conselhos superiores, órgãos de caráter consultivo e deliberativo, serão compostos por representantes dos segmentos docente, discente, técnico-administrativo, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal (Brasil, 2008).

O IFRS, criado pela mesma lei, é regido por diferentes instrumentos normativos, incluindo o Estatuto do IFRS. O instrumento apresenta informações básicas sobre a organização dos órgãos que compõem a instituição sem aprofundamentos, apresentando também seus princípios, finalidades e objetivos. Nele, está estabelecido que a gestão democrática é um dos princípios institucionais, ao lado da equidade, cidadania e ética. Determina ainda a organização geral do IFRS, que é composta pelos órgãos colegiados, reitoria e pelos *campi*. Entre os órgãos colegiados, tem-se o Conselho Superior, que prevê a participação de um representante do corpo discente por *campus*, em composição paritária, totalizando dezessete representantes discentes e seus suplentes com mandato de dois anos,

Outro instrumento normativo é o Regimento geral do IFRS, trata-se do "[...] conjunto de diretrizes que norteiam a organização das atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do IFRS, nos planos administrativos e acadêmicos" (IFRS, 2018, p. 7). Nele, está previsto que os *campi* do IFRS, ao comporem seus conselhos de campus, devem garantir a representação paritária de todos os segmentos da comunidade acadêmica, que deverão ser eleitos pelos seus pares. Assim, verifica-se que o Estatuto e o Regimento do IFRS mencionam a representação discente no Conselho Superior e nos Conselhos de Campus, é importante lembrar que, de acordo com a LDB, a instituição de ensino deve constituir seu conselho com representação da comunidade escolar.

Além disso, o IFRS conta com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), trata-se de um plano estratégico que busca nortear as ações do IFRS pelo período de cinco anos, e orientar a elaboração dos Planos de Ação dos campi e da Reitoria. Nele, consta que "a gestão democrática é uma característica do IFRS, praticada de forma paritária entre os três segmentos que compõem a comunidade acadêmica: discentes, docentes e técnico-administrativos" (IFRS, 2023, p. 26). O documento afirma a importância da participação ao considerar que

> Os estudantes estão no centro do processo educativo e possuem participação ativa na gestão, fazendo-se presentes em diferentes instâncias colegiadas e fóruns deliberativos, incluindo os CONCAMPs – instância deliberativa máxima de cada campus - e o CONSUP - instância deliberativa máxima da Instituição (IFRS, 2023, p. 26).

Assim, ao garantir a representação dos estudantes nas diferentes instâncias colegiadas, evidencia-se a valorização da gestão democrática como está estabelecido nos princípios institucionais. O Projeto Pedagógico Institucional, ao abordar o tema, o trata como um princípio que vai se constituindo no dia a dia da instituição.

> Mais que um conceito, a gestão democrática é um princípio que precisa e vai se constituindo no dia a dia da instituição, através da participação e envolvimento do maior número de sujeitos nos processos decisórios, no respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais (IFRS, 2023, p. 9.)

Portanto, o IFRS, por meio dos seus instrumentos normativos, prevê a representação dos estudantes no seu Conselho Superior, nos Conselhos dos *campi*, na construção dos seus documentos norteadores, asseverando assim a participação dos estudantes na gestão democrática como um de seus princípios. Contudo, o debate em torno da participação dos jovens em espaços democráticos tem se apresentado como necessário já que

> [...] os(as) jovens brasileiros têm emitido sinais, mais ou menos visíveis, da negação frente a formas tradicionais de participação, tais como as que se expressam pela filiação a partidos, sindicatos e organizações estudantis. No entanto, ações coletivas juvenis deixam de ser notadas ou valorizadas devido ao caráter descontínuo, tópico e muito frequentemente desprovido de ideologias facilmente reconhecidas – esquerda e direita, por exemplo – do qual se revestem. Entretanto, as novas formas e temas pelos quais os(as) jovens se mobilizam na esfera pública também indicam o quadro de crise das formas tradicionais de participação e socialização política. (Ribeiro, Lânes e Carrano, 2005, p. 9).

Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 249), afirmam que:

> Um dos motivos possíveis da pouca participação social da juventude pode ser creditado à falta de espaços e de situações para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social, experimentação essa que poderia levá-los a acreditar nos possíveis resultados de uma ação coletiva.

Portanto, os autores destacam dificuldades na participação juvenil, que são atribuídas à rejeição dos estudantes em relação às formas tradicionais de participação. Além disso, observam a falta de espaços adequados para o exercício dessa participação.

Assim, considerando o tema deste estudo e a realidade exposta pelos autores, na próxima seção buscar-se-á compreender quais os fatores que influenciam o que é ser jovem hoje. Entende-se que esta compreensão pode contribuir para pensar a participação dos jovens na gestão da EPT.

5. JUVENTUDE: CONTEMPORANEIDADE E A REALIDADE SOCIOECONÔMICA

Para maior compreensão das questões suscitadas pela juventude, é essencial considerar as características impostas pela contemporaneidade, pois elas influenciam tanto a construção de suas identidades quanto suas relações interpessoais e com as instituições. Carrano (2011, p. 7) afirma que "[...] uma das características de nossas sociedades contemporâneas está relacionada com a velocidade das mudanças que ocorrem nas esferas da produção e reprodução da vida social". Leão, Dayrell e Reis (2011), ao analisarem as mudanças associadas a este período, observam que essas transformações interferem nas produções sociais dos jovens. Eles destacam que "[...] nesse cenário, os indivíduos se encontram envolvidos numa pluralidade de pertencimentos (posições sociais, redes associativas, grupos de referência etc.), de tal forma que participam, real ou imaginariamente, de uma multiplicidade de mundos [...]" (2011, p. 1074).

A contemporaneidade exerce múltiplas influências sobre os jovens, impactando a formação de suas identidades e as suas relações. A velocidade e a fluidez das transformações impõem a eles constante adaptação. Considerando o tema deste trabalho, que aborda a participação e a juventude, esse dinamismo também provocará mudanças nesse contexto.

Outro aspecto crucial para formação das identidades juvenis e que impactam também nas relações de participação na escola é a influência que a realidade social e econômica pode exercer nessa dinâmica. Sobre o impacto dessa condição na participação social e política dos jovens, Carrano (2007, p. 2) afirma:

> Ainda que não se deva pensar em determinismos, existe uma íntima relação entre a situação de vida e a participação social e política. As dificuldades sociais e econômicas enfrentadas pela maioria da população jovem brasileira incidem diretamente no aumento da sensação de insegurança no presente e das incertezas quanto à vida futura. É num quadro de crescente instabilidade e desesperança frente às capacidades do Estado em promover direitos, bem estar

> social e segurança que se estabelecem os principais entraves para o desenvolvimento da cidadania e da participação juvenil.

Portanto, é imperativo reconhecer que as dificuldades sociais se manifestam de diversas maneiras no cotidiano da sociedade, e assim, não se deve negligenciar o impacto significativo que essa questão exerce, pois, conforme a assertiva de Carrano, tal situação possui grande relevância na determinação das oportunidades e capacidades de participação democrática desses jovens. A realidade experienciada influencia a vida dos estudantes de diversas maneiras, como pela necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho, a falta de acesso à informação, as experiências de exclusão e a falta de confiança nas instituições, entre outros fatores.

As dimensões mencionadas são fundamentais para compreender a identidade desses jovens e a sua inserção social na atualidade. Assim, busca-se considerar essas dimensões para entender a participação dos estudantes e o seu engajamento nos espaços escolares que integram a gestão institucional. Promover a expressão dos estudantes e fomentar sua participação ativa configura-se, portanto, como uma oportunidade de desenvolvimento e formação, mas também apresenta desafios para as abordagens educacionais, que devem ser adaptadas para acompanhar esse movimento. É imprescindível, portanto, reconhecer o jovem como um cidadão com direito à participação ativa e a instituição de ensino como um ambiente adequado para o exercício dessa condição. Criar oportunidades para a participação exige que a instituição escolar se questione sobre “[...] o tipo de contribuição que ela propõe dar para a formação de cidadãos e cidadãs participativos” (Carrano, 2006, p. 5).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o IFRS tem a gestão democrática como uma de suas características, representada pela composição paritária entre os segmentos discentes, docentes e técnico-administrativos, torna-se necessário compreender essas singularidades que constituem as juventudes. Para tanto, é imperativo dedicar maior atenção à participação desse segmento, analisando como ela vem se desenvolvendo nesses espaços que têm seus funcionamentos estruturados de forma tradicional, com composição paritária, discussões formais e registrados por meio de atas.

As reflexões realizadas neste ensaio, possibilitadas pelo referencial teórico acessado, indicam a necessidade de ouvir esses jovens estudantes para, em conjunto, construir alternativas que fomentem e engajem sua participação, levando em conta suas características, em vez de tentar adaptá-los a dinâmicas de participação que não fazem sentido para eles. De acordo com Carrano (2012, p. 90), "[...] os jovens precisam de espaços e tempos não apenas para receber projetos pré-concebidos por lógicas adultas; eles e elas querem dizer o que precisam e sinalizar para o que podem fazer individual e coletivamente".

Deve-se considerar ainda que é fundamental reconhecer os jovens "[...] como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais" (Abramo, 1997, p. 28). Esse reconhecimento deve levar em conta também os aspectos relativos à situação econômica e social desses sujeitos que devem ser considerados de forma ainda mais assertiva, já que, como foi observado anteriormente, eles irão impactar

diretamente as possibilidades de participação.

Assim, considerando a importância de respeitar as características desses grupos, que não são homogêneas, elas se diferenciam "[...] a partir de sua origem social, etnia, gênero, renda, cultura etc. Daí, a existência de diversas juventudes" (Silva, 2015. p. 57), conclui-se que é um dever das instituições buscar formas diversificadas para estimular hábitos e valores que promovam a participação dos jovens em espaços democráticos, pois esses são espaços privilegiados para essa construção.

Por fim, e não menos importante, depreende-se que esses achados sugerem outras buscas teóricas e novas análises de dados que possam contribuir para compreender as possibilidades de participação dos jovens, enquanto categoria, na gestão da EPT. Os apontamentos aqui situados são correntes e podem ser aprofundadas em outros trabalhos de pesquisa que venham a colaborar tanto para ampliar o debate, como para recriar o processo de gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

[1] ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1997, n. 05-06, pp. 25-36. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 04 ago. 2024.

[2] ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2008.

[3] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2024.

[4] BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 ago. 2024.

[5] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2024.

[6] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cciviL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 09 jun. 2024.

[7] BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 04 ago. 2024.

[8] BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 09 jun. 2024.

[9] CARRANO, P. Juventude e participação no Brasil - interdições e possibilidades. **Democracia viva**. v. 30. jan/mar 2006. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventudeeparticipacaonobrasil_revista_ibase.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

[10] CARRANO, P. Juventude e participação social no Brasil - evidências de um diálogo com jovens de regiões metropolitanas. **XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007. Disponível em: https://cdsa.aacademica.org/000-066/1745.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

[11] CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, 2011. Disponível em: https://www.e-

publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24209. Acesso em: 4 ago. 2024.

[12] CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão,** Ano XV, n. 27, 2012. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home. Acesso em: 04 jul. 2024.

[13] DAYRELL. J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004.

[14] DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022.

[15] DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

[16] DAYRELL, J.; GOMES, L. N.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300016.

[17] GROPPO, L. A. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

[18] GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, ano 13, n. 25, 2004. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/5-Dialetica-das-juventudes-modernas.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

[19] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2024 – 2028**, aprovado pela Resolução nº 054, de 12 de dezembro de 2023. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1MZMGCxCXSNK-30gbbpYkrtWVegJe_TWNyjIoNNqN0wk/edit. Acesso em: 10 mar. 2024.

[20] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Regimento geral do IFRS**. Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução no 064 de 23 de junho de 2010 e alterado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resoluções nº 79 e 80 de 22 de outubro de 2013, Resolução nº 007, de 28 de março de 2017 e Resolução nº 066, de 11 de dezembro de 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

[21] LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventudes, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010.

[22] RIBEIRO, E.; LÂNES, P.; CARRANO, P. **Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas** - relatório final. In: Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: Polis, 2005. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/democracia.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

[23] SILVA, M. P. da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no "encontro de culturas". **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.14393/rep-v14n12015-art04.

PARTE II

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

11 O papel do programa Jovem Aprendiz na juventude contemporânea

Ana Lúcia dos Santos Hamester, Aline Grunewald Nichele

A juventude contemporânea se compreende como uma construção social complexa, influenciada por processos históricos, econômicos e políticos. Nesse sentido, a juventude contemporânea é moldada por um conjunto de valores e ideais próprios, que refletem as transformações sociais e a velocidade das mudanças que ocorrem no mundo atual (Enne, 2010).

Belmiro e Lucena (2020), classificam "juventude" como uma categoria histórica e social que tem uma base associada à idade, mas cujos componentes não podem ser todos tratados como idênticos unicamente por esse critério. Importante considerar o presente dos jovens como um tempo e um espaço de transformação. Na contemporaneidade, a juventude é caracterizada pela diversidade de posições e circunstâncias sociais, o que implica que ela não possua um significado único e uniforme (Belmiro; Lucena, 2020).

O jovem é um protagonista nas transformações sociais, culturais e econômicas de uma nação. No contexto contemporâneo, em uma sociedade em constante mudança e competitividade, é essencial investir no desenvolvimento e empoderamento dos jovens. No entanto, muitos jovens enfrentam desafios como a falta de experiência profissional, dificuldades de acesso ao mundo do trabalho e a necessidade de conciliar estudos e trabalho.

Adentrar no mundo do trabalho é uma esfera fundamental na vida da juventude contemporânea (Enne, 2010). Nesse contexto, o Programa Jovem Aprendiz surge como uma importante iniciativa voltada para a inserção e capacitação desses jovens no mundo profissional.

> Neste cenário estudado, importa destacar que, ao olhar as juventudes e suas manifestações, como um problema que deve ser neutralizado por meio do trabalho e da educação, impede-se a existência e emergência de um potencial criativo e transformador, os quais identificamos como característicos das juventudes (Barros; Renders, 2020, p. 199).

A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como a Lei do Aprendiz, foi sancionada no Brasil com o objetivo de regularizar e incentivar a contratação de jovens aprendizes por empresas. Esta legislação determina que empresas de médio e grande porte devem ter em seus quadros de funcionários uma cota de aprendizes, que varia de 5% a 15% do total de empregados cujas funções demandem formação profissional. O programa é destinado a jovens entre 14 e 24 anos, permitindo que eles combinem formação técnico-profissional com prática laboral, assegurando seus direitos trabalhistas e contribuindo para a capacitação e inserção desses jovens no mercado de trabalho (Brasil, 2000).

A partir da sanção da Lei nº 10.097/2000, o Programa Jovem Aprendiz tem sido uma importante iniciativa no contexto brasileiro para promover a inserção de jovens no mundo do trabalho e contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal (Brasil, 2000). Alguns estudos (Almeida, 2021; Souza *et al*., 2016) têm analisado esse programa, investigando seus impactos e desafios, bem como o papel do Programa Jovem Aprendiz na produção das juventudes contemporâneas.

O Jovem Aprendiz é uma iniciativa que visa enfrentar os desafios da empregabilidade juvenil e promover a inserção de jovens brasileiros no mundo do trabalho. Através de uma abordagem que combina aprendizado teórico e prático, o programa busca desenvolver competências profissionais nos jovens, ao mesmo tempo em que proporciona experiências enriquecedoras para suas trajetórias pessoais.

A crescente competitividade no mundo profissional gera inquietação entre os jovens que estão prestes a iniciar suas carreiras. Nesse contexto, a significativa oportunidade de ingressar no mercado de trabalho por meio do Programa de Aprendizagem emerge como um fator crucial na construção das trajetórias profissionais desses jovens, fornecendo-lhes as bases necessárias para se desenvolverem como trabalhadores preparados e competentes (Magalhães Granja, 2020).

A regulamentação do Programa Jovem Aprendiz ocorreu em um cenário permeado por transformações econômicas, políticas e sociais. Estas mudanças estavam intrinsecamente ligadas à reestruturação produtiva do sistema capitalista, que demandava a emergência de um novo perfil de trabalhador, caracterizado por habilidades mais qualificadas e competências cognitivas avançadas (Belmiro; Lucena, 2020).

No âmbito econômico, o reflexo dessa reestruturação se traduziu em índices significativos de desemprego estrutural e aprofundamento das disparidades sociais. A ascensão das mudanças tecnológicas e a automação de processos produtivos conduziram a uma redução da demanda por mão-de-obra não especializada, agravando os níveis de desemprego em diversos setores da economia. Esse cenário exacerbou as desigualdades já existentes, à medida que grupos marginalizados encontravam maiores obstáculos para ingressar e se manter no mercado de trabalho (Belmiro; Lucena, 2020).

O Programa Jovem Aprendiz surge como uma tentativa de abordar essas problemáticas. Ao combinar formação educacional e capacitação profissional, o programa busca fornecer aos jovens oportunidades de adquirir as competências exigidas pelo novo paradigma produtivo. Além disso, o programa visa mitigar as disparidades sociais ao oferecer uma porta de entrada para o mundo do trabalho a jovens provenientes de camadas socioeconômicas menos favorecidas.

Em suma, a intenção do Programa Jovem Aprendiz representa uma resposta às mudanças estruturais na economia e na sociedade. Ao reconhecer a necessidade de qualificação diferenciada e ao almejar a redução das desigualdades sociais, o programa busca enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva, visando a construção de um futuro mais inclusivo e economicamente equitativo (Belmiro; Lucena, 2020).

Neste contexto, este capítulo tem por objetivo analisar o papel do Programa Jovem Aprendiz na produção das juventudes contemporâneas. Essa análise se justifica por compreendermos a importância e como o programa tem contribuído para a formação e empregabilidade dos jovens, bem como os desafios e questões que envolvem essa iniciativa.

Ao explorar os textos selecionados, que abrangem diversas perspectivas e

contextos relacionados à temática, foi possível identificar as principais contribuições do Programa Jovem Aprendiz na formação das juventudes contemporâneas. Além disso, foram analisadas as limitações e desafios enfrentados pelo programa, bem como as perspectivas de avanços e melhorias no âmbito da educação profissionalizante.

Ao final deste capítulo, espera-se fornecer uma visão abrangente sobre o papel do Programa Jovem Aprendiz na produção das juventudes contemporâneas, contribuindo para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas para a inserção e desenvolvimento dos jovens no mundo do trabalho.

Estudos têm sido realizados para compreender o impacto deste programa na vida dos jovens aprendizes e na construção de sua empregabilidade e identidade (Almeida, 2021; Souza *et al.*, 2016). O programa tem sido uma importante ferramenta para promover a inclusão social e profissional dos jovens, proporcionando-lhes a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos em uma determinada área de atuação (Almeida, 2021).

Um estudo realizado por Almeida (2021) teve como objetivo investigar a construção da empregabilidade juvenil por meio do Programa Jovem Aprendiz. A pesquisa foi conduzida através de um estudo de caso em uma empresa que participa do programa, envolvendo a análise de documentos, observação participante e entrevistas com os jovens aprendizes, gestores e colaboradores da empresa.

Os resultados do estudo indicam que o Programa Jovem Aprendiz tem desempenhado um papel significativo na construção da empregabilidade dos jovens participantes. Os aprendizes destacaram que o programa proporciona oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais, permitindo-lhes adquirir conhecimentos práticos e teóricos em uma determinada área de atuação. A pesquisa revelou que o programa contribui para a inserção desses jovens no mundo do trabalho, fornecendo-lhes uma experiência profissional inicial e ampliando suas perspectivas de futuro (Almeida, 2021).

Almeida (2021), aponta desafios enfrentados pelos jovens aprendizes. Entre eles, foram mencionadas dificuldades em conciliar as atividades do programa com a vida escolar, assim como a falta de oportunidades de crescimento e ascensão profissional dentro das empresas.

Diante desses resultados, Almeida (2021) enfatiza a importância de uma abordagem mais abrangente e integrada do programa, que envolva não apenas a capacitação técnica dos jovens, mas também a promoção de habilidades socioemocionais, orientação profissional e suporte para a transição para o mundo do trabalho.

Souza *et al.* (2016) revela que os jovens aprendizes percebem o programa como uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal, possibilitando o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais. Além disso, os aprendizes destacam a importância do programa na ampliação de suas perspectivas de futuro e na conquista de autonomia financeira.

A realização do estudo sobre o papel do programa jovem aprendiz na produção das juventudes contemporâneas foi baseada em pesquisa bibliográfica. A busca dos estudos foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Capes, utilizando como palavras-chave “juventude” e “jovem aprendiz”. sem recorte temporal.

Após, a partir da leitura do resumo de todos os artigos que retornaram à busca,

foram selecionados aqueles relacionados ao objetivo deste trabalho. Todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra para gerar os resultados.

A análise dos textos selecionados revelou que o Programa Jovem Aprendiz tem desempenhado um papel fundamental na formação e inserção dos jovens no mundo do trabalho. Cada resultado foi devidamente fundamentado, incluindo as referências bibliográficas adequadas.

Este estudo examina, através de uma revisão sistemática da literatura, o papel do programa jovem aprendiz na juventude contemporânea. Para uma pesquisa direcionada, decidiu-se buscar documentos no portal de periódicos da Capes, conforme procedimento metodológico apresentado na sequência. Para ser incluído nesta pesquisa bibliográfica, o estudo necessitou ser relacionado ao programa de aprendizagem profissional, comumente chamado de Jovem Aprendiz e a juventude.

A inclusão na pesquisa exigiu que os documentos estivessem relacionados ao Jovem Aprendiz, excluindo estudos que não se relacionassem ao tema.

A partir da revisão de literatura foram encontrados 23 artigos, destes, 10 não se relacionavam com o tema e ao objetivo deste artigo, 4 estavam repetidos, e somente 9 artigos eram adequados e condizem com os objetivos. Após leitura criteriosa dos artigos selecionados, as ideias principais são apresentadas a seguir.

Iniciaremos esta seção com a organização e apresentação dos resultados obtidos a partir da análise crítica dos autores selecionados, focando no papel do Programa Jovem Aprendiz na produção das juventudes contemporâneas.

Identifica-se resultados positivos em relação à aplicabilidade dos conhecimentos que os jovens adquirem ao longo dos estudos no âmbito do Jovem Aprendiz. Os jovens têm a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico em um contexto real, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho, também têm a chance de adquirir experiência de trabalho e estabelecer contatos profissionais (Barros; Renders, 2019).

Enquanto valorização da juventude, segundo Pessoa e Alberto (2021), o programa de aprendizagem valoriza os jovens como agentes de transformação e reconhece o potencial que eles possuem, ao oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional. O programa contribui para a valorização da juventude e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Importante ressaltar que ao oferecer uma ocupação produtiva e a oportunidade de se qualificar, o programa jovem aprendiz contribui para reduzir a exposição desses jovens a situações de risco e aumenta suas perspectivas de futuro, e à promoção da inclusão e diversidade (Soares, 2009).

No quesito empregabilidade, Leal e Alberto (2021) destacam que o programa Jovem Aprendiz aumenta as chances dos aprendizes de serem contratados e os tornam mais atraentes para o mundo de trabalho, desta forma a vivência no programa proporciona aos jovens uma vantagem competitiva ao buscar novas oportunidades de emprego.

Dentre os pontos positivos ainda é importante destacar o estímulo ao empreendedorismo, uma vez que o estudante participante do Jovem Aprendiz tem seu interesse despertado para o empreendedorismo. Os jovens ao terem contato com o mundo do trabalho adquirirem experiência prática e podem identificar oportunidades e

desenvolver habilidades empreendedoras, o que pode ser um impulso para a criação de novos negócios e projetos no futuro (Freitas; Oliveira, 2012).

Embora o programa Jovem Aprendiz apresente diversos benefícios, também é importante considerar alguns pontos negativos que podem surgir para os jovens que participam do programa. Segundo Soares (2009), o estigma social associado ao programa Jovem Aprendiz demonstra que alguns jovens podem ser vistos como "menos qualificados" ou "menos capazes" por estarem em um programa de formação profissional específico, o que pode afetar sua autoestima e perspectivas futuras.

Nesta mesma perspectiva, Pessoa e Alberto (2021) enfatizam como negativa a sobrecarga, o estresse e algumas formas de relacionamentos estabelecidos envolvendo aprendizes e funcionários das empresas. Os aprendizes destacam que são colocados em setores que não gostam ou com cujo serviço não se identificam.

Dentre os diversos domínios atravessados pela juventude, o emprego representa, para a maioria expressiva dos jovens brasileiros, um espaço formador de percursos. Para a juventude brasileira, a fase juvenil e, frequentemente, até mesmo a própria infância, são amplamente influenciadas pelo trabalho ou pela sua procura (Silva, 2023).

Pessoa e Alberto (2021) evidenciam o preconceito e a discriminação que alguns jovens aprendizes podem enfrentar no ambiente de trabalho devido à sua idade e falta de experiência ou por sua origem socioeconômica. Isso pode afetar a sua autoestima e oportunidades de aprendizado.

Em se tratando de efeitos psicossociais na vida do jovem, podemos citar a desesperança e incertezas na construção de seus projetos de vida e de futuro como desânimo e dúvidas ao moldar suas aspirações devido ao ambiente progressivamente instável que vivem no trabalho (Rosa; Coutinho, 2019).

A Lei do Aprendiz (Brasil, 2000) e a Educação Profissional e Tecnológica compartilham uma aspiração comum: a capacitação e a integração dos jovens ao mundo do trabalho. No entanto, a mera existência de uma legislação e de diretrizes educacionais não garantem, por si só, uma implementação eficaz e transformadora.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um pilar essencial na estrutura do desenvolvimento educacional, econômico e social, atuando como um catalisador para a transformação pessoal e coletiva. Ao integrar teoria e prática, a EPT não só responde às demandas do mundo do trabalho, mas também aborda as necessidades sociais emergentes, promovendo uma formação holística que transcende a aquisição de habilidades técnicas. Este segmento educacional, portanto, é reconhecido por sua capacidade de fomentar a inovação, a cidadania ativa e uma consciência crítica sobre os desafios globais, refletindo as contribuições fundamentais de Saviani (2008) e Manacorda (2017).

A visão de Manacorda (2017) sobre a essencialidade do trabalho na construção da individualidade humana ilumina o papel da EPT como um meio para cultivar uma personalidade rica e adaptável. Além de preparar tecnicamente os indivíduos, a EPT os equipa com a capacidade de reflexão crítica e adaptação, essenciais em um mundo em constante mudança. Assim, a EPT emerge não apenas como um veículo para o desenvolvimento profissional, mas como um espaço para o crescimento pessoal e social, permitindo aos estudantes explorar e expandir suas potencialidades.

Saviani (2008) destaca a educação como um processo dialético de humanização,

enfatizando a importância da EPT na promoção da integralidade do ser. Além de competências técnicas, a EPT visa desenvolver a capacidade dos alunos para pensar de forma crítica, agir eticamente e participar ativamente na sociedade. Esse enfoque ampliado reflete um compromisso com a formação de indivíduos não apenas qualificados para o mundo do trabalho, mas também preparados para contribuir de maneira significativa para o bem-estar coletivo.

A perspectiva de Manacorda (2017) sobre a interação transformadora entre homem e natureza através do trabalho ressalta o valor da EPT na promoção de um desenvolvimento sustentável e consciente. Ao fornecer educação em contextos tecnologicamente avançados e voltados para o futuro, a EPT prepara os alunos para serem protagonistas na resolução de problemas ambientais, sociais e econômicos, equipando-os com as ferramentas necessárias para inovar e transformar a realidade em que vivem.

O desafio da EPT reside na superação de uma visão mercadológica limitada da educação, buscando uma abordagem que valorize a formação crítica e reflexiva. Nesse sentido, a EPT enfrenta o desafio de harmonizar as exigências do mercado com a necessidade de promover um desenvolvimento humano mais amplo, que considere as dimensões éticas, sociais e ambientais da formação profissional.

A EPT se apresenta como um campo dinâmico e essencial, cuja relevância transcende a mera preparação para o mundo do trabalho, abrangendo a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de atuar como agentes de mudança. As contribuições de Saviani e Manacorda fornecem uma base teórica rica para compreender e expandir a EPT, sublinhando seu potencial transformador na sociedade e na economia. Olhando para o futuro, a EPT continua a ser um vetor chave para o desenvolvimento sustentável, a inovação e a justiça social, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios complexos do século XXI com habilidade, criatividade e responsabilidade.

A Lei da aprendizagem (Brasil, 2000), por mais bem-intencionada que seja, enfrenta desafios em sua aplicação prática. Há empresas que veem o programa de aprendizagem mais como um fardo burocrático do que uma oportunidade genuína de formação. Isso leva a uma abordagem minimalista, na qual as empresas cumprem o requisito legal com o mínimo esforço, em vez de aproveitar o espírito da lei para promover uma verdadeira capacitação.

Nesse cruzamento entre a lei e a EPT, vemos a lacuna entre intenção e realidade. Ambas as iniciativas, isoladamente, prometem um futuro mais brilhante para os jovens brasileiros. No entanto, a convergência entre elas, em muitos casos, parece ser mais uma colisão do que uma sinergia. A verdadeira crítica aqui é que o potencial transformador de ambos os instrumentos está sendo subutilizado devido a falhas na implementação, falta de alinhamento com a realidade do mundo do trabalho e, em alguns casos, falta de vontade política e empresarial.

Para realmente respeitar o propósito da Lei do Aprendiz, é essencial que todas as partes envolvidas renovem seu compromisso. Isso significa não apenas seguir o que a lei exige, mas também pensar de forma crítica sobre como essas regras podem ser melhor utilizadas para promover o bem-estar e o futuro dos jovens no Brasil.

> Defende-se que tais cursos e programas de aprendizagem deveriam constituir-se, e fato, em processos de formação ampliada e qualificada, evitando se transformar em cursos meramente técnicos de nível médio com um caráter, muitas vezes, mais

> precarizado, quando priorizam o atendimento aos setores desfavorecidos, em detrimento da qualidade na formação e fortalecimento da cidadania. Ambos os aspectos não são opostos e nem poderiam ser excludentes se é defendida a perspectiva de uma formação ampliada e completa, assumindo o compromisso para uma formação cidadã e tecnicamente competente e implicada com a realidade local e nacional (Freitas; Oliveira, 2012, p. 119).

Na análise geral sob a perspectiva das empresas, o empresariado que participa do programa acolhendo jovens não vislumbra a formação ampliada do jovem trabalhador, mas sim os interesses particulares da maioria das empresas (Soares, 2009).

> Sobretudo, é preciso destacar que o empresariado, grosso modo, continuará a visar a produção, o lucro, ainda que justificando suas ações na chamada responsabilidade social ou ativismo empresarial (cf. Beghin, 2005). No plano imediato, portanto, concluímos que não se vislumbra a formação ampliada do jovem trabalhador, mas os interesses particulares da maioria das empresas. Enquanto persistir o sistema que engendra tais ações acima citadas, as críticas e observações tecidas na pesquisa realizada e nas linhas aqui apontadas terão sua validade (Soares, 2009, p. 5).

É importante ressaltar que os jovens aprendizes têm uma percepção positiva sobre o trabalho que exercem, considerando-o como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal e sobretudo a oportunidade de entrada no mundo do trabalho (Freitas; Oliveira, 2012). Os jovens valorizam a experiência prática e a possibilidade de adquirir habilidades que serão úteis em suas carreiras futuras.

A análise realizada reflete a complexidade e a natureza do programa Jovem Aprendiz no Brasil. Ao considerar as informações coletadas, fica claro que, embora o programa ofereça uma série de benefícios, existem também desafios significativos que precisam ser superados para maximizar seu potencial.

Os estudos de Barros e Renders (2020) e Freitas e Oliveira (2012) destacam os benefícios tangíveis que o programa oferece aos jovens, desde a aquisição de experiência prática até a exposição ao mundo empresarial e empreendedor. Este reconhecimento é crucial, pois enfatiza o valor do Jovem Aprendiz como uma ponte entre o aprendizado teórico e a prática profissional. No entanto, é essencial não ignorar as preocupações levantadas por outros autores.

Soares (2009) e Pessoa e Alberto (2021), por exemplo, trazem à tona questões críticas sobre a percepção social dos participantes do programa e os desafios psicossociais enfrentados pelos jovens no ambiente de trabalho. Estes aspectos não podem ser negligenciados, pois têm implicações profundas sobre a autoestima dos jovens e suas perspectivas futuras. O estigma associado à participação no programa, combinado com as pressões e potenciais preconceitos no local de trabalho, podem ter repercussões negativas duradouras.

> Todavia cria paradoxos, pois, uma vez que não foi demandado pelos jovens, ao mesmo tempo em que cria oportunidades gera também

> sofrimentos, porque adultiza, cria responsabilidades que são sentidas como peso, reproduzindo assim uma ideologia de socialização de jovens pobres via trabalho (Pessoa; Alberto, 2021, p. 17).

Ou, segundo Soares (2009, p. 10):

> Na visão que se construiu a respeito desses jovens há que se registrar que muitos profissionais nas próprias empresas não respeitam a condição do jovem como um aprendiz e quer que tão somente "esses meninos façam o seu trabalho" e "não causem problemas".

Apesar dos esforços da EPT em fornecer uma formação abrangente, existe uma lacuna na preparação dos jovens para os desafios do mundo real. Isso não só prejudica os jovens, como também pode levar a uma subutilização do programa por parte das empresas, que podem vê-lo como um mero requisito burocrático.

> Assim, a formação de jovens para o mundo do trabalho não deve ser voltada exclusivamente para os valores do mercado e do capitalismo, os quais pressionam, hegemonicamente, para uma formação utilitarista, na busca por resultados econômicos (Barros; Renders, 2020, p. 206).

Finalmente, a crítica de Soares (2009) sobre a perspectiva das empresas em relação ao programa é particularmente incisiva. Se o programa Jovem Aprendiz é percebido pelas empresas apenas como um meio de atender a obrigações legais, em vez de uma oportunidade genuína de formar e investir em jovens talentos, seu verdadeiro valor será inevitavelmente subestimado.

Embora haja inúmeros benefícios associados à participação no programa, os desafios realçados pelos autores selecionados exigem atenção e ação por parte dos tomadores de decisão, educadores e líderes empresariais. Apenas através de um compromisso genuíno com o espírito e objetivos do programa, e com o bem-estar dos jovens participantes, o programa Jovem Aprendiz poderá alcançar o seu propósito.

As pesquisas e estudos sobre a juventude contemporânea e o Programa Jovem Aprendiz apresentam resultados que nos permitem compreender melhor a realidade dos jovens no mundo do trabalho e a importância de políticas públicas voltadas para sua formação e inserção profissional.

Os resultados indicam que o Programa tem sido efetivo na promoção da empregabilidade dos jovens, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais (Almeida, 2021). A experiência prática e a aquisição de competências têm impactos positivos na inserção dos jovens no trabalho formal.

No entanto, os estudos também apontam para desafios e questões a serem consideradas. As dificuldades enfrentadas pelos jovens trabalhadores, como conciliar estudo e trabalho, e a necessidade de garantir condições justas para a formação e inserção

profissional são aspectos relevantes a serem abordados, também a difícil tarefa de formar jovens de forma integral, e não somente o replicar da mão de obra.

> A "mão firme" do trabalhador precisa estar presente no trabalho. Mas não apenas a mão, mas todas as suas potencialidades e conhecimentos, não engessados, logicamente, por políticas aligeiradas de formação e de contenção da pobreza, do "apagar de incêndios". Estamos certos, todavia, de que não se trata de uma tarefa fácil, mas torna-se possível a partir do horizonte da luta, na articulação do plano do concreto e do conhecimento (Soares, 2009, p. 14).

Em conclusão, a Lei do Aprendiz (Brasil, 2000) apresenta uma tentativa significativa de alinhar as necessidades de formação e inserção dos jovens no mercado de trabalho com as demandas das empresas por mão de obra qualificada. Ela reconhece a importância de fornecer aos jovens uma introdução estruturada ao mundo profissional, o que pode ser crucial para moldar suas trajetórias profissionais e até mesmo suas perspectivas de vida.

Além disso, esta lei serve como um lembrete constante para as empresas sobre a responsabilidade social que elas possuem em relação à formação da próxima geração de trabalhadores e futuros líderes que podem vir a guiar o nosso País.

É fundamental que exista um compromisso real por parte das empresas, não apenas para cumprir uma obrigação legal, mas para reconhecer e valorizar o potencial dos jovens aprendizes como futuros profissionais e líderes que poderão ser no futuro.

Nota-se que diante destas reflexões, se torna necessário que a política de implantação do Programa Jovem Aprendiz seja constantemente avaliada e aprimorada, pois em um mundo onde as dinâmicas do mercado de trabalho estão em constante evolução, impulsionadas por avanços tecnológicos e mudanças socioeconômicas, torna-se essencial que tal programa seja adaptativo, levando em consideração as demandas e necessidades da juventude atual e a evolução do mundo do trabalho (Leal; Alberto, 2021).

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, F. M. B. O Programa Jovem Aprendiz e a construção da empregabilidade juvenil: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Aprendizagem Profissional,** v. 2, n. 3, p. 11-28, 2021. Disponível em: https://seer.ifrs.edu.br/index.php/rbap/article/view/12495/7527. Acesso em: 29 jun. 2023.

[2] BARROS, L. da S.; COSTA-RENDERS, E. C. A formação profissional das juventudes brasileiras: avanços e perspectivas nas interlocuções entre educação e trabalho. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, p. 189-209, jan./abr., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13105. Acesso em: 03 jul. 2023.

[3] BELMIRO, C. B.; LUCENA, C. A. A relação entre juventude, trabalho e educação profissional no século XXI: Uma análise sobre o programa Jovem Aprendiz sob a perspectiva de classe social. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 20, p. e020046, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653401. Acesso em: 03 jul. 2023.

[4] BRASIL. Aprendizagem Profissional. Brasília, DF: **Ministério do Trabalho e Previdência**, [20-?]. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional-1. Acesso em: 30 ago. 2022.

[5] BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

[6] ENNE, A. L. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Revista de Estudos Sociais,** v. 10, n. 2, p. 123-145, abr. 2022. Disponível em: https://rcmc.emnuvens.com.br/revistacmc/article/view/203. Acesso em: 03 jul. 2023.

[7] FREITAS, M. F. Q.; OLIVEIRA, L. M. P. Juventude e educação profissionalizante: Dimensões psicossociais do programa Jovem Aprendiz. **Psicologia em Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 111-120. UFJF, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200004. Acesso em: 03 jul. 2023.

[8] LEAL, N. S. B.; ALBERTO, M. F. P. Política de acolhimento e juventude: A problemática da inserção na formação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão,** v. 41, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003220685. Acesso em: 03 jul. 2023.

[9] MAGALHÃES, C. R. de; GRANJA, E. M. dos S. Programa de Aprendizagem e suas implicações ao acesso e continuidade no mercado de trabalho: Um estudo com jovens aprendizes. **Id on Line Rev. Mult. Psic**., v.14, n.54, p. 73-91, fevereiro/2021. Acesso em: 03 jul. 2023.

[10] MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2017.

[11] PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. de F. P. Formação profissional: as vivências dos jovens em um programa de aprendizagem. **Est. Inter. Psicol.**, v. 6, n. 1, p. 02-20, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2023.

[12] ROSA, D. D.; COUTINHO, M. C. Juventudes e Trabalhos: Trajetórias de Egressos do Programa Jovem Aprendiz. **Interfaces Científicas Humanas e Sociais,** [S. l.], v. 8, n. 2, p. 99–112, 2019. DOI: 10.17564/2316-3801.2019v8n2p97-110**.** Aracaju, agosto/setembro/outubro 2019. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/5470. Acesso em: 03 jul. 2023.

[13] SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

[14] SILVA, J. H.da. Dossiê "Jovens, Trabalho e Educação". **Pro-Posições.** Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0107. Acesso em: 03 jul. 2023.

[15] SOARES, O. de J. **Juventude e trabalho:** notas e reflexões sobre a formação profissional mediada pela "Lei do Aprendiz" (Lei 10.097/00). 2009. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6086/5051. Acesso em: 03 jul. 2023.

[16] SOUZA, D. A.; MELO, S. F. de; FAJAN, F. D.; NABARRO, C. B. M.; OLIVEIRA, M. A.M. de. **A percepção dos jovens aprendizes sobre o trabalho que exercem.** SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2016. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/12425153.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

CAPÍTULO

12 Promovendo equidade de gênero na EPT a partir da escuta de mulheres artesãs egressas de curso EJA/FIC ofertado pelo IFRS

Barbara Cristina Dias de Mello, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

No decorrer deste texto, apresentamos um recorte da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), especificamente na área de concentração Ensino - Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este estudo está vinculado à linha de investigação Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ao Macroprojeto 2, que foca na inclusão e diversidade em contextos formais e não formais de ensino na EPT[1]. O objetivo da pesquisa foi investigar quais as demandas e desafios para a implementação de práticas de ensino promotoras da equidade de gênero, em particular, em espaços não escolares de educação profissional a partir da escuta de mulheres trabalhadoras que integram um Coletivo de Artesãs articulando com os estudos sobre educação, trabalho e gênero, produzindo subsídios teóricos e metodológicos que inspirem outras iniciativas.

Cabe destacar que o Coletivo de Mulheres, foco deste estudo, surgiu como uma iniciativa de mulheres trabalhadoras que participaram do referido curso e tem se destacado na promoção de práticas voltadas para a inclusão feminina no mercado de trabalho e a continuidade dos processos de escolarização. Este espaço não formal tem se consolidado como um ambiente de apoio mútuo, colaboração e desenvolvimento de ações focadas na sustentabilidade, economia solidária e acolhimento das participantes. A partir dessa perspectiva, o estudo buscou mapear os desafios enfrentados por essas mulheres, produzindo subsídios teóricos e metodológicos para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a equidade de gênero, particularmente no contexto da EPT.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa e compreende uma revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa participante. No segundo semestre de 2023, foram realizadas quatro oficinas temáticas que serviram para produzir dados a partir da aplicação de questionários estruturados e diálogo com as trabalhadoras artesãs, cuja adesão foi voluntária na pesquisa. Os dados produzidos indicam a importância tanto da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no âmbito da EPT quanto da inclusão de temas relacionados à equidade de gênero. Sugerem ainda que tais abordagens são essenciais para fortalecer e apoiar as mulheres na luta por direitos fundamentais, como acesso ao trabalho e à educação.

Ao investigar o papel dos ambientes não formais de educação profissional e tecnológica na promoção da equidade de gênero e no fortalecimento do empoderamento feminino, o estudo buscou apontar subsídios teóricos e metodológicos para a implementação e/ou aprimoramento das práticas de ensino. Ressaltamos que o estudo buscou não apenas contribuir para a eficácia do ensino, mas também para a construção

[1] O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS.

de uma sociedade mais justa e inclusiva, refletindo um compromisso social com a igualdade e a equidade.

2. FEMINISMOS PLURAIS, MULHERISMOS E INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES INICIAIS AO CAMPO DE ESTUDOS

No campo da educação profissional, é crucial reconhecer as desigualdades enfrentadas pelas mulheres e a necessidade de abordar as múltiplas opressões vivenciadas, inclusive no mundo do trabalho. Silvia Federici (2012) argumenta que é essencial problematizar a exploração do trabalho feminino, historicamente vinculada ao trabalho doméstico e ao cuidado, frequentemente desvalorizados e invisibilizados na sociedade capitalista. Para enfrentar esses desafios, é necessário adotar abordagens feministas plurais e sensíveis à interseccionalidade de gênero na educação profissional. Isso implica implementar políticas e práticas que considerem as diferentes experiências e necessidades das mulheres, promovendo equidade de oportunidades, reconhecimento do trabalho feminino e combate às discriminações estruturais.

Patricia Hill Collins (2017) introduz o conceito de "mulherismo" como uma alternativa ao "feminismo negro", destacando que o mulherismo inclui a luta contra o racismo e outras formas de opressão além da desigualdade de gênero. Collins (2017) argumenta que essa perspectiva proporciona visibilidade e reconhecimento às experiências específicas das mulheres negras, oferecendo uma compreensão mais completa das opressões interseccionais. Neste enfoque, cabe ressaltar que o conceito de interseccionalidade, amplamente discutido por Ângela Davis (2019), é fundamental para entender como identidades e opressões se entrelaçam e afetam de maneira complexa as experiências individuais e coletivas. Davis enfatiza que a interseccionalidade de gênero deve considerar as intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade e outras formas de opressão para compreender as desigualdades na educação profissional e desenvolver estratégias eficazes para enfrentá-las.

A análise de feminismos plurais e mulherismos na literatura revela que o feminismo não deve ser visto como uma luta exclusiva de mulheres brancas de classe média, como argumenta bell hooks (2018). Hooks defende um movimento plural que busca igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, abrangendo diversas correntes dentro do movimento feminista, como o feminismo liberal, radical, negro, lésbico e queer. Cada uma dessas correntes aborda diferentes dimensões das opressões enfrentadas pelas mulheres e contribui para a luta por justiça social.

Mirla Cisne (2015) também contribui significativamente para o debate ao analisar a relação entre classe social, luta de classes e opressão de gênero no Brasil. Cisne afirma que a opressão de gênero está diretamente ligada à exploração de classe no sistema capitalista, e destaca a importância da luta de classes na transformação social e na construção da consciência feminista. A análise das formas de resistência das mulheres trabalhadoras é crucial para compreender a luta de classes e a construção da consciência feminista, reconhecendo e valorizando as mulheres trabalhadoras frequentemente invisibilizadas na história oficial. Neste enfoque é crucial considerar as críticas aos conceitos de interseccionalidade e mulherismo africano, reconhecendo as diferenças entre a luta das mulheres afro-brasileiras e das mulheres afro-americanas e africanas.

Dados do IBGE (Brasil, 2019) revelam que as mulheres negras representam apenas 4,7% dos estudantes matriculados em cursos técnicos no Brasil, evidenciando a

necessidade de espaços que acolham e garantam o acesso à educação para trabalhadoras negras, em especial, em áreas tecnológicas e profissionais, contribuindo para a redução das desigualdades de gênero e raça. Neste contexto, inspirados em autoras tais Lélia Gonzales (1988), bell hooks (2018), destacamos a importância dos espaços coletivos para o fortalecimento do movimento feminista e para a formação de trabalhadoras em contextos não formais da educação profissional e tecnológica. Gonzalez (1988) afirma que "as mulheres negras precisam se unir para combater as opressões que as acometem em todas as esferas da vida" (p. 45), e hooks (2018) defende que "o feminismo é uma luta coletiva, que deve incluir mulheres de diferentes raças, classes e orientações sexuais" (p. 39). Portanto, os coletivos de mulheres trabalhadoras são fundamentais para promover a equidade de gênero e a diversidade nos espaços de formação profissional e tecnológica.

A relevância do feminismo é mais evidente quando compreendemos que, segundo Mészáros (2002), as mulheres representam 70% dos pobres do mundo e são também as maiores vítimas da precarização do trabalho e das políticas públicas. Elas enfrentam filas em hospitais públicos e escolas, e muitas não têm acesso à previdência social, seja por estarem em empregos informais e precarizados, seja por falta de documentação, especialmente no meio rural. Muitas recorrem à assistência social para garantir as condições mínimas de sobrevivência de suas famílias. Cisne (2015) afirma que identificar focos de resistência e sujeitos políticos coletivos que se opõem ao capitalismo, ao racismo e ao patriarcado é crucial para fortalecer a luta pela emancipação humana. No que se refere à análise da condição das mulheres no mundo do trabalho, a autora enfatiza que a questão transcende aspectos linguísticos e gramaticais, exigindo uma análise das formas de exploração particular enfrentadas pelas mulheres e das intersecções com o racismo. A compreensão da heterogeneidade da classe possibilita a formulação de táticas que resultam em práticas reivindicatórias diferenciadas e autônomas, desfazendo a centralização e a hierarquização que tornam invisíveis as formas de resistência de parte da classe operária.

Portanto, ao investigarmos o empoderamento feminino de mulheres artesãs egressas de um curso FIC ofertado no IFRS - *Campus* Viamão, buscamos produzir subsídios teóricos e metodológicos que inspirem práticas educativas alinhadas com as demandas das participantes. Entendemos que tal postura possibilitará novas perspectivas e reflexões críticas sobre as relações de poder e opressão na sociedade. A inclusão de perspectivas interseccionais na formação profissional é essencial para garantir uma educação mais inclusiva e igualitária. Portanto, é fundamental que as instituições de EPT integrem perspectivas feministas em seus programas e práticas educativas, promovendo uma formação mais inclusiva e crítica.

Diante do exposto, apresentamos um breve recorte de pesquisa realizada com as egressas do Curso de Formação Inicial e Continuada em Educação Profissional e Tecnológica (FIC/EPT), oferecido pelo IFRS – *Campus* Viamão entre 2014 e 2015.

3. O EMPODERAMENTO DE MULHERES NO CONTEXTO DA EPT A PARTIR DE EGRESSAS DE CURSO FIC OFERECIDO PELO IFRS – CAMPUS VIAMÃO

A oferta de cursos de formação inicial e continuada no contexto da Educação Profissional está prevista na legislação vigente, destacando-se o Art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996). Esses cursos são oferecidos de forma livre e abertos à comunidade, sem exigir um nível de escolaridade específico e sem carga horária preestabelecida. Quando organizados pelo sistema

educacional em itinerários formativos, devem atender a regulamentações como a carga horária mínima de 160 horas, conforme o § 1º do Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (Brasil, 2014).

O perfil dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) deve garantir a profissionalização em áreas reconhecidas pelo mercado de trabalho e permitir a continuidade dos estudos em diferentes níveis da educação nacional. As instituições que oferecem esses cursos incluem as redes federal, estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica, Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), instituições privadas, e escolas habilitadas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Além disso, cursos livres podem ser oferecidos por empresas, associações e sindicatos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa participante. Conforme citado anteriormente, a pesquisa foi realizada com a participação de egressas do curso FIC/EPT e focou no Coletivo Mãos que Criam, formado por mulheres trabalhadoras que participaram de um curso oferecido pelo IFRS – *Campus* Viamão entre 2014 e 2015. Localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, o Coletivo surgiu como um espaço informal para empoderamento e colaboração, inicialmente voltado para cuidados com idosos e crianças. Conforme citado anteriormente, com a pandemia de Covid-19 em 2020, o número de participantes aumentou significativamente devido à crescente demanda por apoio em face da violência doméstica e outras vulnerabilidades. Segundo o relato das fundadoras do Coletivo, tal espaço tem promovido a arrecadação de recursos e a capacitação das participantes por meio de parcerias com outros coletivos e instituições. Em 2022 e 2023, o Coletivo colaborou na realização de oficinas pedagógicas para o empoderamento feminino, que serviram como base para o presente estudo.

No decorrer do segundo semestre de 2023, foram realizadas quatro oficinas temáticas, com grupos de até 15 mulheres, para explorar e documentar as experiências e necessidades das participantes. A pesquisa baseou-se na premissa de que questões de gênero, raça/etnia e classe social são fundamentais para compreender e promover o empoderamento feminino. Para inspirar as ações desenvolvidas, buscamos inspiração nos objetivos da Agenda 2030 da ONU, que busca a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Os roteiros das oficinas foram desenvolvidos para abordar questões de orientação profissional e cidadania, com foco em estratégias de empoderamento feminino. As atividades foram conduzidas com base em diálogos prévios com egressas dos cursos FIC e integrantes do Coletivo, visando fortalecer o conceito de empoderamento e promover a equidade de gênero.

O estudo revela a urgência e a relevância da incorporação de temas relacionados ao empoderamento feminino nos programas de formação inicial e continuada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A análise dos depoimentos das egressas evidencia que a promoção da equidade de gênero e o fortalecimento da autonomia das mulheres são aspectos fundamentais para a eficácia dessas iniciativas educacionais. Os dados produzidos apontam para a importância de integrar o debate sobre empoderamento feminino nas práticas de ensino da EPT não pode ser subestimada. A partir da escuta das egressas do curso FIC e inspiradas pela leitura da obra de Lélia Gonzalez (2021), ressaltamos que a educação profissional deve servir não apenas como um meio de qualificação profissional, mas também como um instrumento para a transformação social. Neste aspecto, ao abordar questões de gênero, a EPT pode

desempenhar um papel crucial na desconstrução de normas e práticas discriminatórias, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo no contexto do mundo do trabalho.

Incorporar o debate sobre empoderamento feminino nas práticas pedagógicas da EPT é essencial para preparar as mulheres para enfrentar as desigualdades estruturais que permeiam o mundo do trabalho e a sociedade em geral. Isso envolve a criação de programas que não apenas ofereçam suporte financeiro e assistência para cuidados familiares, mas também promovam uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade de experiências e desafios enfrentados pelas mulheres. Medidas como a implementação de políticas de permanência e êxito, além de redes de apoio e orientação profissional, são estratégias fundamentais para garantir que as mulheres possam superar barreiras e alcançar seus objetivos. Aliado a isso, evidenciamos a necessidade de práticas educativas promotoras da equidade de gênero e, neste aspecto, entendemos que o debate sobre empoderamento feminino deve ser central nas práticas de ensino da EPT, visando não apenas a formação técnica, mas também na promoção da justiça social. Para tanto, a educação precisa ser compreendida enquanto ferramenta para a transformação social visando uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta das egressas evidencia a necessidade de uma oferta de cursos na EPT que se baseie em práticas educacionais mais equitativas e inclusivas, promovendo o empoderamento feminino e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Os cursos de FIC têm se mostrado fundamentais para enfrentar a desigualdade de gênero tanto na educação quanto no mundo do trabalho. As entrevistas realizadas com egressas do curso FIC oferecido pelo IFRS - *Campus* Viamão ressalta a importância dessas iniciativas na promoção do empoderamento feminino e na inclusão social.

Os relatos das participantes demonstram que, além de proporcionar qualificação profissional, esses cursos oferecem uma rede de apoio e um fortalecimento emocional crucial para mulheres em situação de vulnerabilidade.A análise das entrevistas revelou barreiras significativas enfrentadas pelas participantes, como a conciliação das rotinas de cuidado com a casa, filhos e pais idosos, bem como obstáculos socioculturais impostos por parceiros ou familiares. Nesse contexto, é essencial que as políticas públicas e práticas educacionais na EPT sejam continuamente aprimoradas para criar ambientes mais inclusivos e flexíveis. Medidas como o suporte financeiro, assistência para cuidados familiares, flexibilidade de horários e programas de mentoria são fundamentais para garantir que as mulheres possam superar essas barreiras e alcançar seus objetivos educacionais e profissionais.

As aspirações das participantes de continuar ou retomar a trajetória estudantil, que variam desde panificação até cursos de nível superior e mestrado, refletem a diversidade de interesses e o desejo de aprimoramento contínuo. Esses interesses reforçam a necessidade de ampliar a oferta de cursos que atendam às demandas específicas das mulheres, facilitando seu acesso e permanência nos estudos. O surgimento do Coletivo de Mulheres Mãos que Criam, como resultado do curso FIC, é um exemplo dos impactos positivos dessas iniciativas. O engajamento das participantes em atividades como feiras de artesanato, rodas de conversa e oficinas demonstra o efeito benéfico da formação continuada, não apenas na capacitação profissional, mas também no fortalecimento das redes de apoio e no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Assim, a oferta de cursos de formação inicial e continuada na EPT representa

uma estratégia eficaz para o enfrentamento da desigualdade de gênero na educação e no mundo do trabalho. Ao promover o empoderamento feminino e a inclusão social, esses programas contribuem para uma sociedade mais justa e igualitária, onde as mulheres têm a oportunidade de se desenvolver plenamente, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Portanto, é imperativo que a EPT continue a investir e expandir essas iniciativas, garantindo que mais mulheres tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais que transformem suas vidas e suas comunidades. As experiências e relatos das egressas do IFRS - *Campus* Viamão são testemunhos do impacto positivo e da relevância desses cursos, servindo como um chamado à ação para a implementação de práticas educacionais mais equitativas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

[1] AGÊNCIA ONU MULHERES. **Agenda ONU Mulheres 2030**: O caminho para a igualdade de gênero. [S.l.], 2020. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/agenda2030. Acesso em: 31 mar. 2023.

[2] BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Análise do Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

[3] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[4] BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e estabelece normas para o Programa de Formação Inicial e Continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

[5] BRASIL. Decreto nº 8.268, de 24 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

[6] CISNE, Mirla. **A luta das mulheres no contexto capitalista:** resistência e emancipação. São Paulo: Editora X, 2015.

[7] COLLINS, Patricia Hill. **Mujerismo:** o feminismo negro e a luta das mulheres negras. Porto Alegre: Editora Y, 2017.

[8] DAVIS, Angela. **O feminismo e a interseccionalidade:** raça, gênero e classe na luta por justiça social. São Paulo: Editora Z, 2019.

[9] FEDERICI, Silvia. **O trabalho do cuidado e a luta feminista:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Editora W, 2012.

[10] GONZALEZ, Lélia. **A luta das mulheres negras:** o movimento negro e a questão de gênero. Belo Horizonte: Editora V, 1988.

[11] GONZALEZ, Lélia. **Relações étnico-raciais e lugares de re-existências**. Universidade Federal da Paraiba. Organização: Amanda Christinne Nascimento Marques, [*et al.*]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

[12] HOOKS, bell. **Feminismo é para todo mundo:** uma visão pessoal. São Paulo: Editora U, 2018.

[13] MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** a crise do trabalho e a luta pela emancipação. Rio de Janeiro: Editora P, 2002.

[14] SOUZA-LOBO, Tânia. **A heterogeneidade da classe trabalhadora:** gênero, raça e a divisão sexual do trabalho. Belo Horizonte: Editora Q, 2011.

CAPÍTULO

13 “Ganhando meu pão” de Maksim Gorki (2007): contribuições para práticas de ensino emancipatórias no contexto da EJA/EPT

Camila Geraldo Bairros, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Liliane Madruga Prestes

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca discutir a relevância da obra de Maksim Gorki, especialmente "Ganhando meu pão" (2007), no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). De forma breve, apresentamos as categorias de "trabalho" e "juventudes" utilizando excertos do mencionado livro, destacando relatos de exclusão e desigualdade social vivenciados pelo autor durante sua juventude na Rússia do final do século XIX. Em seguida, são analisados os excertos de Gorki a partir dessas categorias, destacando como a leitura do teórico é pertinente em um processo formativo que considera o trabalho como princípio educativo, especialmente em seus aspectos culturais e estéticos. A obra de Gorki não apenas retrata a realidade dos trabalhadores de sua época, mas também inspira reflexões sobre a resistência à exploração e a busca por dignidade no ambiente laboral.

Exemplos de resistência ao jugo patronal são evidenciados em "Ganhando meu pão", Gorki (2007) narra como, devido ao abandono parental e aos parcos recursos dos avós, foi impelido à marginalidade e ao trabalho desde menino. Os fragmentos selecionados revelam o cotidiano do protagonista, incluindo trabalhos exaustivos, desobediência às imposições patronais e reivindicações por uma incipiente profissionalização. Gorki destaca a dura realidade enfrentada pelos trabalhadores, retratando não apenas a luta pela sobrevivência, mas também a resistência contra a exploração e a busca por dignidade no ambiente laboral.

A análise dos textos de Gorki revela-se essencial para a abordagem dos conceitos de trabalho e juventude na EJA-EPT, promovendo uma compreensão crítica e emancipatória das condições sociais e econômicas que moldam a vida dos trabalhadores. A obra de Gorki fornece uma perspectiva histórica e cultural valiosa que contribui para a formação integral dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre sua própria realidade e a buscar transformações significativas em suas vidas e na sociedade.

Partimos do entendimento de que a narrativa de Gorki é uma ferramenta poderosa para a EJA-EPT uma vez que promove a compreensão crítica e emancipatória das condições sociais e econômicas que moldam a vida dos trabalhadores. Ao explorar a trajetória de Gorki, desde sua inserção no mundo do trabalho até sua luta por profissionalização e dignidade, busca-se fomentar a leitura do autor russo entre jovens e adultos desta modalidade educativa, com o objetivo de fortalecer a emancipação dos estudantes através da reflexão sobre suas próprias realidades.

2. AFINAL, QUEM É GORKI E QUAL A RELEVÂNCIA DE SUA OBRA "GANHANDO MEU PÃO"?

A apresentação do autor e sua obra baseia-se nas memórias de Gorki presentes em "Ganhando meu pão", cujo texto de apresentação do autor foi escrito por Boris Schnaiderman, tradutor de obras de autores russos e professor de língua russa e de teoria literária na Universidade de São Paulo, falecido em 2017; e no texto de apresentação de Heitor Ferraz. A breve biografia apresentada por Ferraz (2010) relata que Maksim Gorki, pseudônimo de Aleksiei Maksímovich Piechkóv, foi um escritor russo, nascido em Níjni-Nóvgorod em 1868 e falecido em 1936. Gorki era oriundo de uma família miserável das estepes russas que viveu durante o Czarismo e acompanhou a Revolução de Outubro de 1917.

Gorki passou por dificuldades de todas as ordens: financeiras, educacionais, familiares e nas relações com demais trabalhadores russos. Muito cedo tornou-se órfão, cuja criação foi desempenhada pela avó em alternância com os períodos em que residiu nos locais de trabalho ou vagou pelas ruas das cidades banhadas pelo Rio Volga. Foi expulso de casa aos 10 anos de idade pelo avô e passou a perambular pelas ruas da cidade. Desde então, passa a exercer diversas atividades em busca de condições mínimas de sobrevivência, tendo atuado como empregado doméstico, auxiliar de cozinha, entre outras. Tal realidade vivida pelo autor, é retratada na obra "Ganhando o meu pão" (Gorki, 2007), na qual aborda a forma como buscou garantir o seu sustento (e dos avós, por vezes). Entre as atividades exercidas, menciona a atuação como vendedor em loja de sapato e na revenda de objetos coletados nas ruas da cidade, o que hoje assemelha-se ao trabalho de reciclagem. Também cita as atividades realizadas no navio como ajudante de cozinha, entre outras tarefas. Suas memórias revelam uma vida de muita vulnerabilidade e de extrema pobreza, inclusive com falta de acesso à alimentação.

No que se refere à sua escolarização, Gorki sofreu preconceito e exclusão tanto por parte de professores quanto de colegas devido ao forte odor que exalava, resultado de sua atividade de recolhimento de objetos nas ruas para revenda. Sem acesso a condições mínimas de higiene, ele acabou abandonando a escola (Gorki, 2007). No entanto, com o auxílio do cozinheiro do navio onde trabalhava, Gorki aprendeu a ler e a escrever principalmente a partir de obras de literatura russa. Já na fase adulta, ele buscou oportunidades de trabalho e formação acadêmica; contudo, não obteve êxito por não possuir comprovante de escolaridade. Logo, Gorki (2007) passa a trabalhar na construção civil e enfrenta o agravamento das dificuldades para sobreviver, tais como condições de moradia, alimentação e trabalho. Num ato desesperado, tenta o suicídio, cujas consequências são avassaladoras para a sua saúde que se torna debilitada e se agrava ao longo de sua vida.

Após tal incidente, no ano de 1892, Gorki passou a escrever e publicar seus contos em um jornal de Tiflis, tornando-se conhecido como escritor e jornalista. Contudo, segundo Schnaiderman (2007), o autor não manteve o emprego como escritor devido à profundidade realista de seus escritos. Somente em 1898, publicou o seu primeiro livro de contos, que lhe rendeu o reconhecimento como "uma das figuras literárias mais famosas do país" (Schnaiderman, 2007). Os rendimentos provenientes das publicações e seus direitos autorais foram utilizados por Gorki para financiar o movimento revolucionário russo. Tal apoio resultou em várias prisões e para fugir da perseguição do governo russo da época, o autor migrou para outros países tais como Estados Unidos, França e finalmente estabeleceu-se na Itália, onde organizou uma escola para revolucionários situada na cidade de Capri. Na ocasião, Gorki foi influenciado por ativistas

políticos que apresentavam uma concepção religiosa do movimento revolucionário, promovendo essa tendência em sua escola. Essa inclinação religiosa era contrária às ideias revolucionárias de Lênin, contribuindo para o exílio de Gorki. Além disso, Gorki tecia severas críticas a Lênin pela violência da revolução, publicando textos que expressavam sua desaprovação. Gorki se preocupava com a preservação de valores culturais, o auxílio a intelectuais e a comutação de penas de morte.

O autor retorna à Rússia durante a primeira Guerra Mundial e mesmo sendo apoiador do movimento revolucionário, continua a tecer críticas a Lênin. Como consequência, no ano de 1921, pressionado pelo governo e buscando tratamento de saúde, acaba novamente saindo do país. Transcorridos quatros anos após a morte de Lênin, em 1928, o autor regressou à União Soviética, onde passou a atuar na mobilização de artistas e intelectuais contra o fascismo. Envolto por questões culturais e políticas e relacionando-se com Stálin, veio a falecer em 1936 na Itália. Conforme relata Schnaiderman (2007), a morte de Gorki é objeto de especulação: alguns intelectuais russos atribuem o seu falecimento a um envenenamento perpetrado por Stálin.

Gorki apresenta em sua obra a "leitura do mundo" que o cercava em comunhão com a leitura dos livros de literatura a que teve acesso, constituindo-se por seu trabalho, o grande teorizador do realismo soviético. Sua educação foi forjada a partir da miséria, contudo, reuniu lições de ordem prática do trabalho, desenvolveu o seu letramento e realizou aprendizagens no contexto em que estava inserido - Rússia Czarista. A representação do menino Aleksei em contato com o mundo do trabalho, seus desafios, suas lições e as dificuldades de toda ordem a que foi submetido fora o texto selecionado para cotejar com as categorias de "trabalho" e "juventude" a partir das leituras de Saviani e Peralva.

Compreende-se que convém fomentar a leitura do autor russo na EJA-EPT porque seus relatos e experiências vem ao encontro do perfil dos jovens e adultos que retornam aos estudos após um período de afastamento da escolarização formal e permanecem em atividade no mundo do trabalho, como assenta as atuais diretrizes curriculares, a saber:

> [...] trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro (Brasil, 2021, p. 1).

A oferta de EJA vinculada com a EPT "tem como fundamento a concepção de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral", conforme Decreto no. 5.478, 24 de julho de 2005. Objetiva formar seres humanos mediante o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma integrada com a formação profissional que viabilize apreender o mundo, conscientizar-se dele e "atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa" trata-se de formar para a vida e não apenas buscar uma inserção no "mercado de trabalho" (Brasil, 2006).

Interações com a cultura geral e com humanismo podem ser realizadas mediante o acesso à literatura autobiográfica gorkiana. O contexto da narrativa é a Rússia czarista do final do século XIX, ensejando os esforços do jovem protagonista pela manutenção de

sua existência no mundo do trabalho, em meio ao abandono e à exclusão social e, mesmo assim, promoveu o próprio letramento.

Na próxima seção, apresentamos uma breve aproximação ao campo de estudos sobre trabalho e educação na atualidade, a partir da perspectiva do pesquisador Dermeval Saviani (2007), um dos principais expoentes nesta perspectiva de análise.

3. ARTICULANDO A LEITURA DA OBRA DE GORKI (2007) COM OS ESTUDOS DE DERMEVAL SAVIANI (2007) SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Saviani (2007) em seus estudos, aborda a complexidade da categoria trabalho, enfatizando a complexidade de tal conceito, o qual é amplo, ou seja, parte do entendimento de que o sujeito produz a si mesmo pelo trabalho, na medida em que trabalho e educação são elementos fundantes do ser humano. Em seus estudos, salienta que

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho [...] a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (Saviani, 2007, p. 154).

Nesta perspectiva, o autor ressalta que o ser humaniza-se e educa-se pelo e no trabalho. Através dele, satisfaz as suas necessidades agindo na natureza e desenvolve aprendizagens na medida em que trabalha. Trata-se do trabalho e da educação no desenvolvimento humano, cujas aprendizagens dedicaram às posteriores gerações

Na continuidade de suas análises, ao abordar a historicidade da categoria trabalho, Saviani (2007) destaca que o processo de apropriação e exclusão da terra, e, em consequência, a divisão social do trabalho, provocou a divisão dos seres humanos em classes sociais. Ainda que o homem não viva sem trabalho, este passou a ser desempenhado pelas classes sociais subalternas das classes dirigentes que as exploram. Em decorrência, constituiu-se uma educação para as classes dirigentes e uma educação para as classes subalternizadas. Conforme o pesquisador, tal segregação objetivou a manutenção do status quo originado na Antiguidade, ao passo que a primeira forma militares e governantes e a segunda constitui o trabalho dos seres humanos escravizados, cuja dualidade permanece no medievo ocidental (Saviani, 2007).

Com o desenvolvimento do sistema capitalista e a mecanização da produção durante a Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX), aprofundou-se a divisão entre trabalho e educação. Devido à necessidade de trabalhadores com instruções mínimas de leitura e mecanização, a escola passou a ser a instituição prioritária para a educação. Dispensou-se o aprofundamento teórico, bem como conhecimentos prévios para uma formação intelectual na educação dos trabalhadores e seus filhos, garantido apenas para as elites dirigentes.

Na sequência de suas análises, Saviani (2007) estabelece a historicidade da categoria trabalho inicialmente como um arcabouço no qual o homem opera e educa a si mesmo, portanto trabalho e educação são promovidos e promotores de humanização. Contudo, com a divisão das sociedades em classes sociais e os esforços de manutenção do status quo, as classes dirigentes passaram a excluir as classes dominadas das formações

com vistas à educação de militares e dirigentes, deixando a estas, os processos de aprendizagem decorrentes do próprio trabalho. A sociedade capitalista e a mecanização da produção aprofundam ainda mais a desigualdade: a escola passa a ser a instituição para a educação, mas divide-se, novamente, em uma escola teórica e conceitual para os filhos dos patrões, e uma formação aligeirada para que os trabalhadores adquiram noções mínimas necessárias ao exercício do laboro. Concebe com Gramsci que o ser humano omnilateral deve educar-se pelo e no trabalho novamente, agora concebido como princípio educativo.

A partir de tais premissas, ao abordarmos a EJA/EPT na atual conjuntura, julgamos pertinente problematizarmos os conceitos de juventudes e o papel da escola na emancipação dos sujeitos visando a garantia de acesso a direitos fundamentais tais como educação e trabalho. Na próxima seção, apresentaremos uma breve introdução aos estudos sobre juventudes contemporâneas e EJA/EPT, foco no qual a pesquisa sobre Gorki será desenvolvida.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DE GORKI (2007) PARA A EMANCIPAÇÃO DAS JUVENTUDES NO CONTEXTO DA EJA/EPT

Peralva (1997) relaciona as etapas da vida aos contextos históricos, estabelecendo que as mudanças nos costumes promovem a "cristalização" das idades da vida. Ela comenta que a infância e a juventude foram claramente definidas durante a Antiguidade Clássica, mas suas definições mais específicas e orientações quanto à educação surgiram na Idade Moderna. Em suas análises, a autora menciona que os escritos sobre a educação como ordenação de costumes aparecem no século XVI nos textos de Erasmo de Rotterdam. Peralva (1997), assim como Saviani (2007), sublinha a Revolução Industrial e a institucionalização da educação pelo Estado como momentos cruciais para a cristalização das idades da vida. Nesse período, ocorre uma separação consciente entre adultos e crianças, especialmente nas classes burguesas, com a exclusão das crianças do mundo do trabalho. De acordo com os estudos realizados pela autora, nas classes populares, a miséria forçava as crianças a trabalharem longas horas nas fábricas, enquanto seus patrões as viam como indolentes.

No século XIX, o Estado como agente socializador promove a escolarização das crianças das classes populares, avançando contra o trabalho infantil e contribuindo para a modulação social das idades da vida. Touraine, citado por Peralva (1997), afirma que a presença do Estado na esfera educativa torna a infância e a juventude não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa, jurídica e institucional, embora com fortes diferenças sociais internas:

> Quanto mais importante é a presença do Estado na esfera educativa, o que é o caso na experiência francesa, mais essa assertiva é verdadeira. Nesse sentido, a definição da infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa — vale dizer jurídica e institucional, ainda que abrigando fortes diferenças sociais no seu interior (Peralva, 1997, p. 17).

Isto solidifica o posicionamento da autora: a cristalização das idades da vida está inserida em um contexto histórico e, ademais, passa pelo controle do Estado como

promotor da escolarização, da institucionalização e da jurisdição. É aí que se definem claramente a infância e a juventude.

Contudo, em se tratando de juventude e Modernidade, há uma tentativa de cuidado para que a criança seja plenamente desenvolvida e não promova transformações no mundo que a cerca, constituindo-se, assim, uma educação conservadora em detrimento de "práticas desviantes da juventude" inseridas em uma sociologia funcionalista (Peralva, 1997).

Embora delineadas claramente durante a Antiguidade Clássica, é durante a Idade Moderna que aparecem escritos sobre a juventude, em especial, em se tratando de ordenamento de costumes e atitudes. Contudo, com a Revolução Industrial e a escolarização como instituição fundamental para a educação que a cristalização das idades da vida ocorre de forma mais definida.

A transformação técnico-científica e econômica atinge de formas diferentes as classes sociais: enquanto a infância é afastada do mundo do trabalho nas classes dirigentes, as crianças das classes dirigidas são impelidas ao trabalho exaustivo, conforme nos apresenta Peralva (1997). Neste ínterim, o Estado é responsabilizado pela institucionalização, jurisdição e proteção das sociabilidades. Convém educar e controlar a juventude para garantir a padronização de costumes e, por que não, a manutenção do *status quo*.

Na atualidade, autores como Pais (1993) enfatizam juventudes enquanto um conceito que abrange uma pluralidade de sujeitos, ou seja, enfatiza a diversidade de experiências e contextos que moldam a vida dos jovens, reconhecendo que a juventude não é uma fase homogênea, mas uma construção social e cultural que varia conforme o tempo e o espaço. Essa perspectiva é fundamental ao analisar a obra de Maksim Gorki, especialmente em "Ganhando meu pão", onde o autor retrata a dura realidade de sua juventude na Rússia do final do século XIX. Gorki narra suas experiências de exclusão e desigualdade social, ilustrando como essas condições impactaram sua inserção no mundo do trabalho desde a infância. Ao explorar a trajetória de Gorki, é possível compreender como as diferentes juventudes são moldadas por contextos históricos e sociais específicos, reforçando a importância de considerar essas variações ao discutir a formação e emancipação dos jovens na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT).

Na próxima seção, ampliaremos um pouco mais este debate sobre trabalho e juventudes a partir da obra de Gorki (2007).

5. TRABALHO E JUVENTUDES REPRESENTADOS EM "GANHANDO MEU PÃO" DA AUTORIA DE GORKI (2007)

A obra "Ganhando meu pão" é o segundo volume da trilogia autobiográfica de Maksim Gorki. Neste livro, Gorki apresenta a forma como garantiu subsídios para a própria sobrevivência entre a infância e a juventude, após ser expulso de casa pelo avô (também responsável por ele desde que a mãe Varvara o abandonou). Retrata o contexto de desigualdade e exclusão social pertinente à Rússia czarista. Convém sublinhar: o trabalho foi o agente de sua constituição e educação, humanizando-o em interação com os demais trabalhadores.

O ensejo do excerto a seguir é o retorno do jovem Alexiei ao mundo do trabalho após um breve momento de mendicância pelas ruas de Níjni-Nóvgorod. O relato retrata as décadas finais do século XIX e, neste contexto, a avó do garoto solicita à irmã uma vaga de trabalho e estudos para o menino em sua casa, onde vivem e trabalham como projetistas de imóveis os filhos adultos e casados da senhora. No fragmento, percebem-se conflitos e imposições dos patrões ao jovem Alexiei e seu comportamento nas relações interpessoais:

> Ouvindo as conversas dos patrões sobre as pessoas, eu me lembrava sempre da loja de calçados: ali falavam da mesma maneira. Para mim, era evidente que os patrões também se consideravam a melhor gente da cidade, eles conheciam as regras mais exatas de conduta e, baseados nessas regras, obscuras para mim, julgavam todas as pessoas impiedosa e implacavelmente. Tais julgamentos despertavam-me uma feroz angústia e um ressentimento contra as leis dos meus patrões, e infringi-las tornou-se fonte de prazeres para mim (Gorki, 2007, p. 83).

O excerto relata a forma como o protagonista interpreta as atitudes dos patrões em relação a outras pessoas além de comentar que impunham regras a serem seguidas, às quais o menino manifestava desprezo e desobediência. Este parágrafo pode ser interpretado de acordo com os apontamentos de Peralva: os adultos (representantes de uma geração anterior, bem como patrões do jovem trabalhador) tentam impor regras e limites aos quais o jovem manifesta indiferença e transgressão. Neste aspecto percebe-se a infração aos costumes impostos e um "comportamento desviante" ao modelo proposto: obediência e subserviência aos mais velhos.

A matrona, dona da casa, é responsável pelo "acolhimento" e pelo "zelo" da família com o rapaz. É possível traçar um paralelo da personagem com a figura do Estado estabelecida por Peralva (1997) aquela que garante a observância dos costumes, que define claramente a divisão dos adultos e do jovem (este subalternizado) e representa os dirigentes quanto à punição dos jovens insubordinados. Segue o excerto:

> [...] Eu tinha muito trabalho: desempenhava as funções de arrumadeira, às quartas lavava o chão da cozinha, limpava o samovar e os pratos de cobre, aos sábados lavava o chão de todo o apartamento e ambas as escadas. Rachava e carregava lenha para as estufas e o fogão, limpava os legumes, acompanhava a patroa à feira, carregando atrás dela o cesto de compras, corria para a venda, para a farmácia.
>
> [...]
>
> Esforço-me para fazer tudo depressa, conquanto não ouça o murmúrio sibilante da velha, mas é impossível satisfazê-la [...] Eu trabalhava com boa vontade: agradava-me acabar com a sujeira da casa, lavar o chão, limpar os pratos de cobre, os respiradouros, as maçanetas das portas; ouvi, mais de uma vez, as mulheres dizerem de mim, nos momentos de trégua: 'Esforçado. Limpo. Só que é muito insolente. Ora, mamãezinha, quem o educou?'

> E ambas se esforçavam em educar em mim o respeito por elas, mas eu as considerava pouco inteligentes, não as apreciava, não lhes obedecia e respondia de igual para igual [...] (Gorki, 2007, p. 83 - 85)

Ao cotejar a descrição acima com a categoria apresentada por Saviani (2007) a partir das leituras de Karl Marx, percebe-se que o relato apresenta o trabalho desprovido de seu princípio educativo, está mais próximo da execução de funções pertinentes à divisão do trabalho já em um contexto de Antiguidade: tarefas contínuas, estafantes, desprovidas de reflexão educativa - aquelas atribuídas aos trabalhadores excluídos da terra em condições servis.

Este mesmo trecho permite ainda ser analisado a partir das asserções de Peralva (1997) pois, segundo a autora, a infância e a juventude das classes dirigidas diferenciam-se da infância das famílias burguesas. Enquanto esta última é excluída do mundo do trabalho durante a modernidade, já que a educação estabelece a separação entre adultos e sujeitos em formação. Já as crianças das classes dirigidas são impelidas ao trabalho para garantir o seu sustento, sendo estigmatizadas como indolentes.

Na sequência das análises da obra de Gorki (2007), em especial, no capítulo 4, o autor relata o término de uma discussão entre os patrões (a matrona, a nora e um dos filhos) sobre o comportamento do jovem. Na narrativa o jovem Alexiei cobra dos patrões ensinamentos pertinentes às técnicas de desenho a que fora indicado, assim como o trabalho efetivo nesta área. Diante da cobrança, a matrona opôs-se à instrução do jovem. O filho, desenhista, apenas concordou em instruí-lo após as reivindicações de Alexiei:

> [...] - É melhor ser trapeiro que viver em casa de vocês! Me aceitaram como aprendiz, e o que é me ensinam? Carregar água de lavagem? [...]Pensei que ele fosse me mandar embora, mas no dia seguinte ele foi à cozinha com um rolo de papel grosso, um lápis, esquadro e régua [...] (Gorki, 2007, p. 86 - 87).

Na narrativa, o jovem reivindica ensinamentos pertinentes à formação profissional. O recorte do texto suscita reflexões a partir das categorias de trabalho e trabalho como princípio educativo preconizado por Saviani (2007) e Ciavatta (2014), permite problematizar a potencialidade da obra para a análise de tais relações na atualidade. A narrativa apresentada demonstra as tentativas do jovem personagem que busca transformar a própria realidade marcada pela exclusão, exploração, abandono mediante a busca por um processo incipiente de emancipação através da educação profissional. Trata-se da tentativa da construção de si pelo trabalho, mas pelo trabalho como princípio educativo, trabalho e educação conjugados em um mesmo sentido.

Considerando-se que o trabalho como princípio educativo requer o aprofundamento de "todos os aspectos da vida humana", estética e cultura estão previstos neste conceito. A representação do jovem do final do século XIX pode compor reflexões dos jovens acerca de sua formação e transformação de si com vistas a melhor inserção no mundo do trabalho, reivindicações e lutas do jovem Alexiei no final do século XIX na Rússia Czarista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu a importância da obra de Maksim Gorki para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), focando nas categorias de "trabalho" e "juventudes" através de excertos do livro "Ganhando meu pão" (2007). A narrativa de Gorki, marcada por experiências de exclusão e desigualdade social na Rússia do final do século XIX, oferece uma valiosa perspectiva histórica e cultural que contribui para a formação integral dos estudantes na EJA-EPT.

Ao explorar a trajetória de Gorki, desde sua inserção precoce no mundo do trabalho até suas lutas por dignidade e profissionalização, foi possível destacar a relevância de sua obra para a promoção de uma compreensão crítica e emancipatória das condições sociais e econômicas que moldam a vida dos trabalhadores. A análise dos excertos de "Ganhando meu pão" revelou como Gorki retrata a resistência à exploração e a busca por dignidade no ambiente laboral, aspectos fundamentais para a educação de jovens e adultos.

A leitura de Gorki na EJA-EPT não apenas enriquece o processo formativo ao integrar aspectos culturais e estéticos com a formação profissional, mas também inspira reflexões sobre a realidade atual dos estudantes, incentivando-os a buscar transformações significativas em suas vidas e na sociedade. Ao considerar o trabalho como princípio educativo, a obra de Gorki promove uma educação que não apenas informa, mas também emancipa e capacita os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, partimos do entendimento de que fomentar a leitura de Maksim Gorki na EJA-EPT poderá ser uma estratégia de ensino relevante para fortalecer a emancipação dos estudantes, promovendo uma formação integral que articule conhecimentos gerais e profissionais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 19 fev. 2024.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 6/2020, de 10 de dezembro de 2021**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2024.

[3] CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014. Disponível em: https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303 Acesso em 22 dez. 2022.

[4] FERRAZ, Heitor. **Vida e obra**. *In:* GORKI, Maxim. Infância. São Paulo: Abril, 2010. p. 295-310.

[5] GORKY, Maksim. **Ganhando o meu pão**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

[6] GORKY, Maksim. **Infância**. São Paulo: Abril, 2010.

[7] PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

[8] PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 15-24, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf. Acesso em: 30 jul.

2024.

[9] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em 29 jun. 2023.

[10] SCHNAIDERMAN, Boris. **Sobre o autor**. *In*: GORKI, Maxim. Ganhando meu pão. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 445-451.

CAPÍTULO

14 Remontando os caminhos da educação profissional e tecnológica: o que nos trouxe até aqui?

Gabriela Pinheiro Anhaia, Andréia Modrzejewski Zucolotto

A educação profissional e a educação básica possuem uma história conturbada de dualidade, ligada a interesses políticos e de desenvolvimento socioeconômico nacional. No período colonial, por exemplo, pela intenção da coroa de manter os laços de dependência de sua colônia, não houve política de Estado em benefício da aprendizagem de ofícios. Pelo contrário, houve a proibição da abertura de fábricas e manufaturas no território brasileiro, exceto aqueles que produziam fazendas grossas de algodão para vestir os negros escravizados e empacotar a produção agrícola. Segundo a Rainha de Portugal, D. Maria I, dada a pequena população da colônia, as fábricas dispersariam a cultura agrícola, verdadeira vocação daquelas terras. Mas para além da justificativa da Rainha, devido ao Pacto Colonial, a colônia só poderia negociar com a Metrópole e por isso, manter o Brasil frágil e dependente, sem atividade manufatureira própria, era uma forma de obter lucro para a coroa (Nascimento; Santos, 2022).

Ainda assim, o ensino de ofícios teve algum desenvolvimento no Brasil Colônia, especialmente no contexto religioso, atuando com indígenas e negros escravizados.

> Nas chamadas Reduções Jesuíticas, ensinava-se o latim, a religião católica, a pintura, a música e trabalhos em carpintaria e metalurgia, entre outras artes e ofícios. Isso porque, acompanhado de um acentuado grau de espiritualidade, havia a intenção de formar mão de obra para servir as necessidades do núcleo comunitário que deveria manter-se de forma independente, além de estar sujeito à produção para o pagamento de tributos à coroa (Ausani; Pommer, 2015, p. 3).

Especialmente à fabricação de açúcar e às atividades de mineração, estavam ligadas a aprendizagem de novos ofícios que exigia certo nível de especialização da mão de obra, essencialmente escravizada (Nascimento; Santos, 2022).

Também foram estabelecidas as Corporações de Ofícios, ou Bandeiras de Ofícios, formadas por profissionais que ensinavam seus ofícios enquanto produziam em rígidas organizações, com hierarquia e regras, muitas delas relacionadas à igreja e com domínio sobre a produção de seu segmento, ou seja, somente os membros da corporação poderiam produzir e comercializar determinado produto. Eram formadas pelos mestres, aprendizes e aprendizes já formados, recebendo salário. Com o passar do tempo, foi se tornando cada vez mais difícil sair da posição de aprendiz e tornar-se um oficial, podendo levar até 30 anos, o que levava muitos aprendizes a revoltarem-se e montarem seus próprios negócios, situações que por vezes acabavam em denúncias quando descobertos por seus mestres. As bandeiras de ofício tiveram seu fim em 1824 com a primeira Constituição do Brasil,

por conta da nova realidade do Brasil, com a chegada da família real e de produtos importados (Nascimento; Santos, 2022).

A partir do século XIX, começam as iniciativas que hoje identificamos como as origens da educação profissional, com o Colégio das Fábricas (1809), a Escola de Belas Artes (1816), Casas de Educandos Artífices (década de 1840), o Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861), Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854), Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). Vemos que a educação profissional no Brasil inicia em viés assistencialista, buscando "amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte" (Moura, 2007, p. 6).

Ausani e Pommer (2015) atentam para o fato de que, nos séculos XIX e XX, as iniciativas de formação educacional se destacavam no Brasil em um modelo dicotômico, desvinculando o pensar do fazer. Enquanto os filhos dos pobres recebiam este "amparo" assistencialista, o acesso à educação de fato se restringia a um seleto grupo de pessoas privilegiadas, que tinham condições econômicas de enviar seus filhos para estudar na Europa.

Nascimento e Santos (2022) explicam que para os jovens das classes populares, os objetivos eram discipliná-los, visto que eram temidos pelas elites e pelo império, e torná-los mão de obra para a indústria nacional, que começava a se desenvolver. Para tanto, surgem as iniciativas na área da educação, como a criação dos Colégios de Educandos Artífices, abertos em dez das vinte províncias brasileiras, de forma desarticulada e sustentada por particulares e pelos governos provinciais, não diretamente dirigida pelo Império. Nos Colégios de Educandos Artífices, os alunos, todos do sexo masculino,

> tinham aulas de primeiras letras, princípios religiosos, geometria, mecânica aplicada às artes (uma observação: artes, nessa época, pode ser entendida como sinônimo de ofícios) e música. Não havia, portanto, o ensino de um ofício específico, mas sim noções gerais de geometria e mecânica, por exemplo, que os aprendizes poderiam aprofundar na prática profissional (Nascimento; Santos, 2022, p. 40).

Já nos Liceus de Artes e Ofícios, inspirado em experiências europeias, foi oferecida aos alunos uma formação mais específica, como os cursos de desenho, serralheria e marcenaria do Liceu de São Paulo. Era vedada a participação de escravizados, que representavam aproximadamente 15% da população na época, e as mulheres foram aceitas a partir de 1881, em um curso só para elas, apesar da resistência da sociedade patriarcal da época, que não via necessidade das mulheres aprenderem ofícios vistos como masculinos (Nascimento; Santos, 2022).

Nas primeiras décadas da República foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 dizia

> que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los

> adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (Brasil, 1909, p. 1).

O texto do Decreto mostra que as classes populares ainda eram vistas como perigosas, propensas ao crime, ao vício e à vagabundagem. A população negra recém liberta precisava ser controlada, já que a escravidão não fazia mais esse papel, e inserida em uma nova cultura de trabalho.

De acordo com Moura (2007), o viés assistencialista é substituído pelas necessidades econômicas quando o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, para a preparação de operários para estes três ramos, já em 1906. O primeiro ministério da educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública, seria criado mais tarde, em 1930.

Na era Vargas, o orçamento aumentou e a qualidade das escolas e das oficinas melhoraram. Estes espaços eram vistos como importantes propagandas Varguistas (Nascimento; Santos, 2022). Entretanto, a educação seguia carregando sua característica de dualidade. Santos e Morila (2018) explicam que na própria Constituição de 1937 esta dicotomia estava demarcada, estabelecendo que o ensino pré-vocacional profissional seria dever do Estado e destinado às classes menos favorecidas, àqueles que faltarem os recursos para educação em instituições particulares. A nova burguesia urbana em ascensão refletia essa visão, reivindicando acesso à educação e menosprezando a formação técnica, vista como inferior. Em contrapartida, os escolanovistas defendiam a escola obrigatória, gratuita e o fim do sistema dual de ensino.

Nos anos 40, aconteceram importantes movimentos na industrialização brasileira e, consequentemente na educação, pois foi necessário formar trabalhadores para atuar na indústria em desenvolvimento. Com o contexto da Segunda Guerra Mundial, o Brasil enfrentava dificuldades de importação, por isso o foco da educação fora voltado para a formação de mão de obra para a indústria e para o comércio. Então, para atender a esta demanda e também as reivindicações dos trabalhadores, que pediam por melhores condições de trabalho, Gustavo Capanema Filho, ministro da Educação e Saúde Pública, organizou uma série de Leis Orgânicas, que ampliaram o ensino técnico no Brasil (Santos; Morila, 2018). Tais leis estruturaram o Ensino Industrial, implementaram mudanças no Ensino Secundário, dividindo-o em ginasial e colegial, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, dentre outras mudanças. Também foi nesta reforma a criação do Sistema S:

> um complexo de instituições articuladas com as confederações específicas presentes nos vinte e seis estados e o Distrito Federal. Isso porque o presidente Getúlio Vargas acreditava que seria também de iniciativa dos donos de indústrias e comerciários assumirem a formação profissional de seus trabalhadores (Nascimento; Santos, 2022, p. 80).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, embora tenha implementado mudanças na estrutura educacional, replicou o modelo dual estabelecido, preparando os estudantes das elites para o ensino superior e levando os estudantes das classes populares a findarem seus estudos no nível médio, atendendo às emergentes solicitações fabris, socioeconômicas e políticas do país (Santos; Morila, 2018).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (JK), de 1956 a 1961, os acontecimentos políticos também movimentaram a estrutura educacional. A mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília e os investimentos estrangeiros, o desenvolvimento da indústria, a passagem de um país essencialmente rural para um país mais urbano e industrial, demandaram qualificação profissional especializada. Santos e Morila (2018) explicam que nos anos 50, no contexto pós-guerra, a classe média voltara sua atenção à educação como meio de ascensão social, uma vez que as pequenas empresas estavam sendo sufocadas pelo capitalismo monopolista. Assim, o ensino superior brasileiro passou por um período de saturação, onde a procura era muito superior à oferta de vagas, resultando na tentativa de conter o acesso da população ao ensino superior e incentivar a formação profissional de nível médio.

Um importante acontecimento para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nesta época, no ano de transição entre os governos dos presidentes JK e João Goulart, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), pois pela primeira vez o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico são integrados e considerados plenamente equivalentes para aqueles que desejassem prosseguir seus estudos, o que fora revogado durante o regime militar.

A ditadura civil-militar (1964-1985) deixou profundas marcas no Brasil. Na educação profissional não foi diferente. Objetivando manter seus elevados índices de aceitação popular e formar mão de obra qualificada para atender o crescimento da indústria nacional (Brasil, 2007), foi estabelecida a obrigatoriedade da educação profissional para os alunos do 2º grau. A LDBEN, reformulada em 1971, dizia em seu artigo 5º, que

> § 2º A parte de formação especial de currículo:
>
> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
>
> b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971).

A alínea B expõe o objetivo de servir aos interesses do mercado, consonante ao nacional-desenvolvimentismo vivido à época, "política econômica que pregava a industrialização do Brasil e o investimento em setores como o siderúrgico, o energético, o de transportes, o petroquímico, entre outros [...]" (Nascimento; Santos, 2022, p. 110).

As consequências dessa expansão da educação profissional foi a diminuição de verbas para as escolas federais, que passaram a dividir recursos com as estaduais, onde a profissionalização compulsória foi bastante problemática. Os autores Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (Brasil, 2007) explicam que, sob a alegação da importância da relação entre a teoria e a prática na formação integral do cidadão, o currículo empobreceu a formação geral do estudante, assumindo um caráter de baixa complexidade, em favor da profissionalização instrumental. Os autores acrescentam ainda que este processo não ocorreu por acaso, visto que fazia parte do projeto de desenvolvimento do país e da reforma da educação que estava sendo implementada. Nascimento e Santos (2022, p. 113) acrescentam que

> [...] sem estrutura e profissionais adequados para ofertarem a habilitação profissional, as escolas estaduais foram perdendo o rumo e a qualidade, abrindo espaço, cada vez mais, às particulares. Enquanto aquelas formavam (ou tentavam formar) o filho da classe trabalhadora, essas se dedicavam a oferecer uma formação propedêutica, ou seja, voltada para preparar os mais remediados para o ingresso na universidade.

Essa situação reforça a histórica diferença na formação e nas oportunidades apresentadas para os filhos das elites e para os filhos da classe trabalhadora.

Os anos 90 foram marcados pelos ideários neoliberais sendo implantados no Brasil. Vivemos mudanças na política, na economia, no mundo do trabalho e, naturalmente, na educação:

> [...] ocorreu uma propagação de ideologias como "empregabilidade", "competências" e "flexibilidade", atribuindo-se responsabilidade ao trabalhador por sua condição de desempregado e de exclusão social. Torna-se prioridade a filosofia de negócios que busca o perfil de trabalhadores flexíveis, que avança propostas de regime de trabalho temporário e que se utiliza do marketing para estimular o consumismo desenfreado. O lema principal passou a ser a mercantilização de tudo, inclusive do conhecimento, o que causou ampliação do mercado da educação privada (Nascimento; Santos, 2022, p. 130).

Tornar o trabalhador responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional, ao mesmo tempo que o mercado pede por profissionais melhor qualificados para atuarem em seu novo modelo de produção e mercantilizar essa qualificação, é o cenário perfeito para girar a economia, inclusive na área da educação, e para acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

Foi também na década de 1990 que a LDBEN teve sua segunda reformulação, em meio a muitas disputas por projetos distintos de sociedade

> Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis [...] (Brasil, 2007, p. 16).

Neste contexto, sobre a histórica dualidade entre ensino regular e educação profissional, houve disputa de projetos no processo de elaboração da nova LDBEN. De um lado, o projeto que defendia a formação integrada, nos seus múltiplos aspectos

humanísticos e científico-tecnológicos, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio. De outro, o texto aprovado pelo Congresso Nacional, apresentado por Darcy Ribeiro. Segundo Moura, Garcia e Ramos (Brasil, 2007), a perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da correlação de forças resultantes do embate entre educação pública e educação privada.

Assim sendo, na nova LDBEN, a educação profissional foi considerada uma modalidade separada dos níveis de ensino.

> O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos. Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita (Brasil, 2007, p. 17).

Logo, na LDBEN a educação profissional não faz parte da educação básica, mas é apresentada em paralelo, falando-se em "articulação" entre eles. Porém, mesmo a ideia da articulação é contrariada no Decreto 2.208/1997 promulgado no ano seguinte, em 1997. Tal decreto possibilitou apenas a oferta de educação profissional nas modalidades concomitante e subsequente ao EM:

> [...] uma formação meramente técnica, distante da proposição de uma educação tecnológica. A prioridade foi a oferta dessa formação em um nível essencial, que não propiciava a elevação da escolaridade, mas focava numa capacitação aligeirada e fragmentada, voltada para as demandas do mercado (Nascimento; Santos, 2022, p. 135).

Moura, Garcia e Ramos expõem que a intenção de separar o ensino médio da educação profissional já tramitava no Congresso Nacional desde 1996, antes mesmo da promulgação da própria LDBEN:

> O conteúdo do PL nº. 1.603 que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo trabalho e educação, das ETF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (Brasil, 2007, p. 18).

O governo acabou diminuindo a pressão para a aprovação do PL por conta da iminente aprovação da própria LDBEN, que daria as condições de regulamentar a separação desejada via decreto do presidente, sem precisar passar pelos desgastes do trâmite de um projeto de lei (Brasil, 2007).

Eliezer Pacheco (2015) avalia que a educação foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, marcada por conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade. O autor pontua que universidades e outras instituições federais de EPT passaram por sistêmico desmantelamento e quase tiveram seu funcionamento inviabilizado, citando como exemplo que, no governo do presidente, sociólogo, cientista político e professor universitário Fernando Henrique Cardoso foi sancionada a lei que bloqueava a ampliação de novas escolas técnicas federais. Acrescenta ainda que, em contrapartida, no governo seguinte, sob a gestão do ex-operário e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal propõe mudanças para a EPT, sendo o ponto-chave a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), também conhecida por Rede Federal, durante seu segundo mandato.

Durante os governos Lula e Dilma, também foram fomentados um conjunto de programas de inclusão social pela qualificação profissional, como a Escola de Fábrica, o Projovem e o Proeja em 2005, o Brasil Profissionalizado em 2007 e o Pronatec em 2011. Apesar de seu poder de ação social, os programas foram criticados pelo seu viés de atender as demandas do mercado neotecnicista, pela desarticulação entre si e por se sobreporem a outros projetos estaduais e municipais (Nascimento; Santos, 2022).

A expansão da educação profissional e uma nova aproximação dela com o ensino médio, na perspectiva da formação humana integral, se deu através do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997. Assim, no início dos anos 2000, retomam-se as discussões sobre politecnia, permitindo concluir que as condições da sociedade brasileira, de extrema desigualdade social, não eram favoráveis à sua implementação (Moura, 2007). Por isso,

> [...] uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (Moura, 2007, p. 19).

Uma solução transitória, pois o horizonte a ser buscado é aquele onde não seja luxo a realidade na qual os jovens das classes populares possam dedicar-se aos estudos e optar por uma profissão apenas após os 18 anos.

O Decreto nº 5.154/2004 surge em um momento de crise do ensino médio brasileiro. Segundo Dante Moura, a educação integrada representa uma oportunidade de reconstrução de sentido para esta etapa. Para tal, faz-se necessária ampliação da oferta da educação profissional, com as esferas municipal, estadual e federal em cooperação, com responsabilidade orçamentária e de planejamento, para que não se repitam os erros do passado (Moura, 2007).

Apesar de já ter sido possibilitada pelo Decreto nº 5.154/2004, na prática a integração efetivou-se em poucas instituições pelo Brasil, mantendo a oferta de educação profissionalizante majoritariamente na rede privada (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020). A constituição da Rede Federal é uma política pública que surge neste contexto, servindo ao propósito de diminuir a distância entre o ensino médio e a educação profissional. Eliezer Pacheco, Secretário de EPT no Ministério da Educação (MEC) de 2005 a 2012, conta que

> Os institutos federais se tornaram necessários a partir da constatação de que as universidades públicas federais, naquele momento histórico do governo Lula, não tinham um projeto de desenvolvimento com soberania e inclusão social. As universidades não davam a necessária sustentação dentro de suas atribuições no ensino, na pesquisa e extensão, considerando a busca pela qualidade e a rapidez com que o governo necessitava para os resultados. A universidade brasileira, infelizmente, ao longo dos séculos, foi oportunizando ensino para a elite, muito particularizada por um corporativismo muito forte (Righes; Sarturi, 2021, p. 4).

Pacheco acrescenta que o acesso às universidades foi ampliado posteriormente, através do REUNI, das cotas, de novas universidades etc. Mesmo assim, era necessária a criação de uma nova institucionalidade, como concordava o Ministro da Educação na época, Fernando Haddad (Righes; Sarturi, 2021).

A RFEPCT foi instituída pela Lei nº 11.892/2008, a partir da reformulação da rede federal de EPT existente. Hoje, a rede é composta por 661 unidades, pertencentes a 64 instituições. Esta organização garantiu a essas instituições maior autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparadas às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos, passando pelos mesmos procedimentos promovidos pelo MEC (Afonso; Gonzalez, 2022). Apesar disso, os Institutos Federais (IFs) não são um tipo de universidade, são instituições diferentes desde sua concepção, onde estudantes de diferentes níveis educacionais compartilham os mesmos espaços e recursos, favorecendo a integração, os projetos interdisciplinares e a troca de experiências entre estudantes e professores, dados pelo pressuposto da verticalidade dessas instituições. Outro aspecto importante é a sua capilaridade. Os IFs levaram educação pública de qualidade para cidades interioranas e bairros marginalizados das grandes metrópoles, atendendo estudantes que, se não fosse essa oportunidade, talvez não tivessem condições de arcar com custos ou tempo de deslocamento para prosseguir com seus estudos.

Ao conhecer a história da EPT no Brasil, compreendemos a sua correlação com os projetos societários vigentes em determinado período histórico. Embora consigamos identificar similaridades entre as diferentes fases da educação profissional do país, Afonso e Gonzalez (2022) apontam para as alternâncias entre um projeto e outro de educação, que acompanham as ideologias e as prioridades políticas do governo vigente. Isso porque, cada governo tem sua estratégia de desenvolvimento econômico, na qual a educação em geral e especialmente a educação profissional exercem importante papel. O Brasil, país de proporções continentais, marcado pelas desigualdades sociais e pela assimetria entre seus Estados, faz com que as políticas públicas em nível nacional no

âmbito da educação sejam ao mesmo tempo necessárias e de complexa elaboração (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

A história da EPT no Brasil evidencia o papel da educação nas disputas políticas, na luta de classes e mais diretamente na vida de cada filho da classe trabalhadora. Mesmo com tantos percalços, tantas derrotas vivenciadas, especialmente nos últimos anos, é importante valorizar os avanços da estrutura que a Rede Federal possui hoje. É valiosa a presença de cada instituição da Rede nas cidades interioranas e comunidades historicamente marginalizadas em que está inserida, mostrando a seus estudantes que, apesar do que lhes fora negado, para além das suas condições materiais, outras possibilidades podem ser construídas.

REFERÊNCIAS

[1] AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no Brasil: reflexões sobre a sua criação à luz das propostas educacionais de Antonio Gramsci. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 119, 2022. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php /contextoeducacao/article/view/13181. Acesso em: 5 jun. 2024.

[2] AUSANI, J. C.; POMMER, R. M. G. Educação Profissional e Tecnológica em um Brasil em transformação: compreensões históricas. **Anais...** XII Seminário de Estudos Históricos. Novo Hamburgo: Feevale, 2015. Disponível em: https://encr.pw/ept-ausani-feevale. Acesso em: 24 mar. 2024.

[3] BRASIL. **Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

[4] BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

[5] BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

[6] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://acesse.one/documento-base. Acesso em: 26 mar 2024.

[7] MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, 2007. Disponível em: https:// www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 2 mar. 2024.

[8] NASCIMENTO, J. M. do; SANTOS, R. M. B. **História e políticas da educação profissional no Brasil.** Natal: Editora IFRN, 2022.

[9] NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257,18 jun. 2020. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/ index.php/rbep/article/view/4358. Acesso em: 05 jun. 2024.

[10] PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: https://l1nq.com/e-pacheco. Acesso em: 2 abr. 2024.

[11] RIGHES, A. C. M.; SARTURI, R. Concepção histórica dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: entrevista com Eliezer Moreira Pacheco. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, 9 fev. 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55926. Acesso em: 5 jun. 2024.

[12] SANTOS, M. T. A. dos; MORILA, A. P. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, n. 4, maio, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ kirikere/article/view/19731/13622. Acesso em: 24 mar. 2024.

CAPÍTULO

15 A inclusão do(a) estudante com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica e a tutoria de pares: uma revisão de literatura

Larissa Piazzetta Gysi, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa em desenvolvimento que tem como temática a inclusão do(a) estudante com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica por meio da Tutoria de Pares. O estudo está vinculado à Linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, e, mais especificamente, ao Macroprojeto 2 - Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O problema de pesquisa se situa na questão: A tutoria entre pares é um recurso que auxilia o processo de inclusão do(a) estudante com transtorno do espectro autista na educação profissional? Para responder essa questão estudaremos alunos e alunas com TEA matriculados no Ensino Médio Integrado que recebem este suporte pedagógico e sócio-pedagógico de bolsista/monitor (tutor) vinculado ao Napne de cada *campus* do IFRS selecionado para o estudo.

Apesar de o Transtorno do Espectro Autista estar mais divulgado entre o senso comum e do número de publicações científicas a esse respeito ter aumentado, justificamos a relevância do tema pela escassez de publicações sobre tutoria de pares no âmbito da educação inclusiva e também de estudos sobre inclusão do aluno com TEA no Ensino Médio e na EPT. Neste artigo traremos revisão bibliográfica do tema realizada para dar suporte à pesquisa em andamento.

2. EM BUSCA POR PUBLICAÇÕES RECENTES NA MESMA TEMÁTICA

Detalharemos a seguir a revisão bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no Observatório Profept e na Scielo - Scientific Electronic Library Online. Utilizamos os descritores: "Tutoria de Pares" *OR* "Tutoria entre Pares" *AND* "Educação"; "Transtorno do Espectro Autista" *OR* "Autismo" *AND* "Educação Inclusiva"; "Transtorno do Espectro Autista" *OR* "Autismo" *AND* "Educação Profissional e Tecnológica"; "Transtorno do Espectro Autista" *OR* "Autismo" *AND* "Ensino Médio". Utilizamos como critério para exclusão das publicações encontradas aquelas que não estavam relacionadas com a temática da educação inclusiva. Após essa primeira exclusão e através de leitura dos: resumo, introdução e metodologia, selecionamos 10 estudos através de três critérios de inclusão: a) tratarem do tema Tutoria de Pares e Inclusão, b) tratarem da inclusão do(a) estudante com TEA na EPT, c) apresentar clara descrição dos procedimentos metodológicos. Apresentamos o quadro abaixo contemplando os estudos selecionados e após traremos uma breve análise destes.

Quadro 1 - Selecionados Capes, Observatório Profept e Scielo

	TÍTULO	AUTORIA	PUBLICAÇÃO
1	FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA ACESSIBILIDADE: A Tutoria entre Pares na Educação Superior	Brunna Stella da Silva Carvalho Melo	2021 Tese UFPI PPGED
2	ESTUDANTES COM AUTISMO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: um estudo sobre a Educação Profissional de nível médio no IFBA	Vania da Silva Ferreira	2023 Dissertação UFSCAR PPGEE
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: contribuições do Plano Individualizado de Transição (PIT) para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho	Carolina Gouveia da Silva	2023 Dissertação IFRO PROFEPT
4	CONHECER PARA INCLUIR:Uma proposta formativa sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para servidores do IFMS	Gustavo Medina Araujo	2023 Dissertação IFMS PROFEPT
5	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora	Maria Jose Batista	2021 Dissertação IFSudesteMG PROFEPT
6	FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Marli de Figueiredo Bezerra	2021 Dissertação IFSP PROFEPT
7	PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LINGUAGEM E INCLUSÃO: Estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica	Evaneyde Dos Santos Souza	2020 Dissertação IFS PROFEPT
8	AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TUTORIA POR PARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Kéren-Hapuque Cabral de Marins; Gerusa Ferreira Lourenço	2021 Artigo Rev. Edu. Básica,Cultura Currículo
9	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Simone Pinto Vasconcellos; Mônica Maria Farid Rahme ; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	2020 Artigo Rev. Bras. Edu. Especial.
10	POSSIBILIDADES DA TUTORIA DE PARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR	Woquiton Lima Fernandes; Carolina Severino Lopes da Costa	2015 Artigo Rev.Bras. Edu. Especial.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Melo (2021) em sua tese conclui que a tutoria pode influenciar na realidade das instituições de educação superior brasileiras beneficiando alunos PAEE[1]. Este estudo foi realizado em uma universidade pública e teve como participantes 18 estudantes, a maioria do curso de licenciatura em LIBRAS, que atuavam como tutores de outros estudantes que estavam vinculados ao programa de inclusão daquela universidade. Este estudo apresenta conceitos e análises valiosos, como por exemplo que a experiência como tutor é rica e desenvolve sentimentos de empatia, realização e satisfação pessoal e que os tutores precisam aprimorar práticas educativas para favorecerem a aprendizagem dos tutorados.

Ferreira (2023) realizou estudo que envolveu entrevista semi-estruturada com 18 participantes, sendo estes, 03 estudantes com TEA, 10 docentes que ministram aulas para esses estudantes, 02 profissionais de apoio escolar e 03 familiares. Seu objetivo foi investigar como vem se consolidando a formação profissional de nível médio de estudantes com TEA em um campus do Instituto Federal da Bahia. Em sua análise, a autora conclui que existe uma lacuna de conhecimento que dificulta a compreensão de como ocorre a escolarização de pessoas com TEA no contexto da EPT, o que dificulta a identificação de práticas pedagógicas efetivas. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância do papel do corpo docente e dos profissionais de apoio na inclusão escolar desses estudantes. Ainda, o estudo evidencia que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio representa um desafio para os(as) estudantes com TEA.

Silva (2023) em sua pesquisa buscou contribuir com a preparação do jovem com TEA para a inserção no mundo do trabalho. Desenvolveu em seu PE um Plano Individualizado de Transição (PIT). Um documento de preparação para a inserção do(a) estudante com TEA e outras deficiências na experiência profissional de estágio, contemplando no planejamento, o desenvolvimento de habilidades tanto técnicas quanto comportamentais necessárias às atividades do estágio que podem contribuir para um processo efetivo de inclusão, aquisição de autonomia e protagonismo da pessoa com deficiência. Neste estudo a autora também evidenciou a importância de capacitação e informações sobre o TEA para a comunidade escolar. Conhecer sobre o autismo para saber como atuar perante os comportamentos, bem como saber identificar as limitações sociais e sensoriais, são conhecimentos importantes para analisar melhores práticas e adaptações curriculares necessárias.

Dissertação de Araújo (2023) teve como objetivo geral: compreender a inclusão escolar de estudantes com TEA no IFMS. Para isto o autor realizou revisão bibliográfica sobre o tema e análise de relatórios do Napne de dois campi do IFMS. A literatura estudada apontou que uma questão importante para a inclusão do estudante com TEA é a organização da rotina de estudos, das datas de provas e entregas de trabalho, e das adaptações realizadas pelos profissionais da educação especial em conjunto com o professor da sala. A análise dos relatórios evidenciou que as adaptações curriculares são utilizadas como estratégia para evolução do aprendizado dos(as) estudantes com TEA. O

[1] O termo público-alvo da educação especial, representado pela sigla PAEE, tem sido utilizado em consonância com o Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O grupo PAEE é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O termo Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, apesar de ainda constar no decreto referido acima, está desatualizado. Transtorno autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento são entendidos como Transtorno do Espectro Autista, conforme DSM-5 (2014).

PE foi desenvolvido como curso livre para os servidores, disponibilizado na plataforma *Moodle* - IFMS.

Batista (2021) realizou uma análise das barreiras e possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, Campus Juiz Fora, a partir dos discursos dos professores, coordenador do curso, estudantes, estudante com TEA e seu responsável. O PE deste estudo resultou em uma cartilha educacional desenvolvida a partir das análises sobre legislação, inclusão, procedimentos pedagógicos, conceitos e estudos sobre TEA. A autora evidenciou na análise dos discursos que a instituição ainda tem muito que avançar no que diz respeito a adaptações para o estudante com TEA, organização, e na capacitação dos seus servidores, pois a inclusão vai além da estrutura física. É necessário que toda a instituição esteja engajada na causa e o trabalho em equipe é um ponto fundamental nesse processo.

Bezerra (2021) em seu estudo dedicou-se à investigação da inclusão escolar de estudantes com TEA nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e teve como objetivo o desenvolvimento de vídeos como produto educacional direcionado à formação de docentes e demais agentes educativos que atuam junto a estes estudantes. Os resultados apontam que a formação continuada é um elemento indissociável à prática da inclusão na EPT.

Em Souza (2020) o estudo de caso realizado tomou como unidade de pesquisa a inclusão de um aluno com TEA do segundo ano do Ensino Médio Integrado do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Sergipe, tendo como foco os aspectos da linguagem e interação. Como PE, a pesquisa trouxe a elaboração de um material didático-pedagógico, o jogo intitulado Imagem e Interação. O jogo foi desenvolvido com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky e evidenciou a temática da inclusão educacional a partir da efetivação de práticas pedagógicas interacionistas. Os resultados indicaram que o processo de inclusão educacional do aluno do caso perpassa pela aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias e, principalmente, por práticas pedagógicas e posturas focadas na aprendizagem, cooperação e interação.

Na pesquisa de Marins e Lourenço (2021), foi implementada uma experiência de tutoria de pares nas salas de aula, em duas disciplinas: Matemática e Português. No ensino fundamental, anos finais, alunos de 13 anos atuaram como tutores de um colega de classe regular, que possui diagnóstico de Deficiência Intelectual. Os resultados obtidos foram positivos para o uso dessa estratégia pedagógica.

No artigo de Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) as autoras trazem um estudo de caso a partir da experiência de um jovem com TEA, matriculado no curso técnico da área de informática de uma instituição técnica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizada no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com o estudante com autismo, seus pais e com os professores que lecionaram para esse jovem. Na discussão dos dados as autoras trazem que entre as ações adotadas pela instituição técnica, duas estratégias destacam-se, principalmente por possibilitarem a adequação do processo educativo do estudante com TEA ao seu estilo de aprendizagem: a flexibilização curricular e a monitoria individualizada. Relatam que foi desenvolvida a monitoria individualizada, no qual os monitores foram orientados sobre TEA e acompanhados pelo setor psicossocial para, posteriormente, ministrarem as disciplinas ao estudante autista no contraturno.

Fernandes e Costa (2015) em seu artigo descrevem o estudo realizado em um Instituto Federal onde ocorre, desde o ano de 2009, uma seleção para tutores que é realizada por meio do lançamento de um edital, que estabelece o recebimento de uma bolsa para realizar atividades de tutoria a estudantes com deficiência. A pesquisa analisou a percepção de estudantes com deficiência visual e sem deficiência (tutores) sobre a atividade de tutoria de pares. Os autores concluem que a tutoria de pares se configura como uma estratégia promissora para dar apoio a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.

Neste relato dos estudos aqui selecionados, destacamos que apenas três, tratam diretamente da TP: Melo (2021); Marins e Lourenço (2021) e Fernandes e Costa (2015). Entretanto, nenhum desses estudos tem como foco a inclusão do(a) estudante com TEA, porém demonstram que a TP é uma possibilidade de instrumento para a inclusão. Estudos de Araújo (2023), Bezerra (2021), Batista (2021) evidenciaram a necessidade de formação referente ao TEA para servidores e comunidade escolar para ampliar a inclusão destes estudantes na EPT. Os estudos também evidenciam que é necessário o aumento de pesquisas relacionadas à inclusão do(a) estudante com TEA no Ensino Médio e na EPT.

3. AMPLIANDO AS REFERÊNCIAS NA TEMÁTICA DA TUTORIA DE PARES

Em cartilha[2] publicada pela Unesco, o autor Keith Topping, define a tutoria como pessoas que não são professores ajudando e apoiando a aprendizagem de outros de uma forma interativa, proposital e sistemática. Geralmente é feito um a um, em dupla, onde o tutor dá o suporte ao desenvolvimento intelectual de seu tutorado. Apresenta dez princípios para uma tutoria eficaz, baseados em estudos científicos, são listados e discutidos, sendo eles: 1) Objetivos da vida real; 2) Pergunta e solicitação; 3) Verifique e corrija erros; 4) Discuta e elogie; 5) Leitura: apoio e revisão; 6) Redação: mapear e editar; 7) Matemática: torne real e resuma; 8) Recrutar e combinar pares; 9) Forneça treinamento e materiais; 10) Monitore e dê feedback. Em suas conclusões o autor traz que a tutoria pode ser muito eficaz, porém isso não ocorre automaticamente, entendendo como necessária a estruturação de um programa de tutoria que considere os dez princípios discutidos.

Duran e Vidal (2007) em livro intitulado “TUTORIA - Aprendizagem entre iguais” afirmam que a aprendizagem cooperativa, baseada na heterogeneidade, é uma metodologia que reconhece a diversidade e obtém dela um benefício para o ensino; com isso transforma as diferenças entre os alunos em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. Neste livro os autores apresentam fundamentos teóricos e um pouco da história da tutoria entre pares. O Livro é dividido em duas partes, na segunda parte os autores trazem uma proposta prática de tutoria entre iguais, deixam claro porém que trata-se de um exemplo que pode e deve ser apropriado e modificado para adequar-se a outras realidades.

Bowman-Perrott *et al.* (2013)[3] realizaram estudo de meta-análise para examinar os efeitos da tutoria de pares para os(as) alunos(as) do ensino fundamental e médio. Este estudo buscou também verificar os resultados da tutoria para estudantes com deficiência. Os resultados sugerem que a tutoria entre pares é uma intervenção eficaz independentemente do nível de escolaridade ou tipo de deficiência. Entre os alunos com

[2] Texto original em inglês. Tradução livre das autoras para palavra *booklet.*
[3] Texto original em inglês.Tradução livre das autoras.

deficiência, especialmente aqueles com distúrbios emocionais e comportamentais[4] foram os mais beneficiados. Os autores relataram apenas um estudo relacionado ao TEA.

Coleta e Fernandes (2017) relatam em seu artigo que a literatura atual elucida de forma bastante clara que a tutoria de pares na intervenção com alunos com PEA[5] configura uma possibilidade para promover a educação inclusiva e, que existe o reconhecimento que a tutoria de pares traz benefícios cognitivos e de desenvolvimento pessoal e social quer para alunos tutores, quer para alunos com PEA. Relatam também repercussões positivas no trabalho dos professores.

Fernandes *et al.* (2022) analisaram a percepção de professores que adotaram a metodologia de tutoria de pares como ferramenta pedagógica no acompanhamento e orientação de estudantes (tutores e tutorados) com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas. Esta pesquisa concluiu que a tutoria de pares se apresenta como uma promissora ferramenta pedagógica para a inclusão escolar, considerando tanto as pessoas com deficiência quanto aquelas com dificuldades de aprendizagem. Os autores ainda definem que a tutoria de pares deve ser compreendida como uma metodologia de ensino construída a partir de relações cooperativas entre iguais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos estudados, podemos concluir que a tutoria de pares é uma estratégia pedagógica de comprovada efetividade. As pesquisas da área, especialmente em países de língua inglesa, onde a tutoria é utilizada de forma sistemática em várias etapas da educação, demonstram que uma proposta de tutoria sistematizada, onde há acompanhamento e treinamento dos tutores pode resultar em ganhos acadêmicos tanto para tutores como para tutorados.

Este artigo não pretendeu esgotar as informações dos textos científicos aqui citados. Indicamos a leitura completa dessas obras para aprofundamento. Trouxemos algumas reflexões para contribuir na construção do caminho da inclusão dos(as) estudantes com TEA na educação profissional de programas de tutoria de pares e para compilar fontes, objetivando auxiliar futuras pesquisas. Destacamos que a maioria das referências sobre tutoria trata de metodologia de sala de aula, ou suporte específico sobre determinado conhecimento/conteúdo, como leitura, matemática e educação física. A pesquisa, em desenvolvimento pelas autoras, trará maior aprofundamento na discussão da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado a partir da estratégia de tutoria de pares.

REFERÊNCIAS

[1] ARAUJO, Gustavo Medina. **Conhecer para incluir:** uma proposta formativa sobre transtorno do espectro autista (tea) para servidores do IFMS. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Profept, Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13381102. Acesso em: 26 jul. 2024.

[4] São considerados distúrbios emocionais e comportamentais: depressão, ansiedade, TOC, Transtorno Bipolar, esquizofrenia.

[5] PEA - Perturbações do Espectro Autista. Termo utilizado em Portugal em referência ao TEA.

[2] BATISTA, Maria José. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino técnico**: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11029561. Acesso em: 26 jul. 2024.

[3] BEZERRA, Marli de Figueiredo. **Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11248691. Acesso em: 26 jul. 2024.

[4] BOWMAN-PERROTT, Lisa *et al*. Academic Benefits of Peer Tutoring: a meta-analytic review of single-case research. **School Psychology Review**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 39-55, 1 mar. 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02796015.2013.12087490. Acesso em: 26 jul. 2024.

[5] COLETA, Noémia; FERNANDES, Preciosa. Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão. **Revista Educação Especial em Debate**. v. 2, n. 3, p. 61-84; jan/jun, 2017.

[6] DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **TUTORIA:** Aprendizagem entre iguais. Porto Alegre. Artmed. 2007.

[7] FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da; Possibilidades da Tutoria de Pares Para estudantes com deficiência Visual no ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V. 21, p 39-56, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004. Acesso em: 20 jul. 2024.

[8] FERNANDES, Woquiton Lima *et al*. O papel da tutoria de pares no processo de inclusão escolar na visão dos docentes. *In:* SONZA, Andréa Poletto *et al*. **Mosaico Acessível**: tecnologia assistiva e práticas inclusivas na educação profissional. Maringá: Massoni, 2022. p. 125-136. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/872. Acesso em: 24 jul. 2024.

[9] FERREIRA, Vânia da Silva. **Estudantes com autismo e a preparação para o mundo do trabalho:** um estudo sobre a educação profissional de nível médio no IFBA. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós- Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13715768. Acesso em: 20 jul. 2024.

[10] MARINS, Kéren- Hapuque Cabral de; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07218. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147218. Acesso em: 20 jul. 2024.

[11] MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade:** a tutoria entre pares na educação superior. 2021. 157 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11119349. Acesso em: 20 de jul. 2024.

[12] SILVA, Carolina Gouveia da. **Transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica:** contribuições do plano individualizado de transição (pit) para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13830731. Acesso em: 20 jul. 2024.

[13] SOUZA, Evaneyde dos Santos. **Práticas educativas de linguagem e inclusão:** estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9284833. Acesso em: 26 jul. 2024.

[14] TOPPING, Keith. **Tutoring**: educational practices series, 5. Genebra: Ibe, Publications Unit, 2000. 34 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125454. Acesso em: 26 jul. 2024.

[15] VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n.4, p. 555-566, out. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0060. Acesso em: 26 jul. 2024.

CAPÍTULO

16 Autorregulação da aprendizagem: uma abordagem teórica e prática para a educação profissional e tecnológica

Lucas Maciaseki da Silva, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda um recorte teórico da pesquisa "Prática Educativa sobre Autorregulação da Aprendizagem para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica", vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), oferecido na Instituição Associada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Porto Alegre, e desenvolvida junto à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica.

O problema de pesquisa "Como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?" surge da experiência profissional do pesquisador como Técnico em Assuntos Educacionais no Setor de Orientação Estudantil da Gestão de Ensino do IFRS *Campus* Restinga. De acordo com o Regimento Interno Complementar do IFRS *Campus* Restinga (2018, p. 14-15), este setor é responsável por promover o desenvolvimento integral do educando, propondo atividades pedagógicas de desenvolvimento da trajetória acadêmica, profissional e pessoal do estudante e o auxiliando no acompanhamento e organização dos seus estudos.

Desse modo, a resposta ao problema de pesquisa busca qualificar o trabalho desenvolvido pelos servidores do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus* Restinga, bem como motivar a pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem como uma ação estratégica de permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais.

Neste contexto é que apresentamos o conceito de autorregulação da aprendizagem, que refere-se à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, discutimos os principais modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem - o Modelo de Albert Bandura e o Modelo de Barry Zimmerman - ambos com a premissa de que cada estudante é agente do seu processo de aprendizagem, que pode ser aprimorado por meio da autorregulação. Para isso, fizemos um recorte dos estudos que sustentam a pesquisa, mencionando principalmente a obra de Ganda e Boruchovitch (2018), que fornece subsídios teóricos fundamentados nos trabalhos de Albert Bandura e Barry Zimmerman.

2. O CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação é uma ação consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Ganda; Boruchovitch, 2018) para regular as suas atitudes, pensamentos e sentimentos, de modo planejado e adaptável, com a intenção de atingir metas e conquistar objetivos pessoais (Simão; Frison, 2013).

Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem diz respeito à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem por meio de comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que promovam um aprendizado com maior domínio do conteúdo e, consequentemente, melhor desempenho acadêmico (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Teoricamente, a autorregulação da aprendizagem envolve uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A dimensão cognitiva/metacognitiva abrange o estudo das estratégias de aprendizagem, que são os procedimentos utilizados por um estudante para aprender um determinado conteúdo ou realizar uma atividade (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013). Enquanto as estratégias cognitivas são aplicadas para facilitar o armazenamento da informação, como sublinhar e resumir um texto; as estratégias metacognitivas são empregadas no planejamento, monitoramento e regulação do ato de estudar, como organizar o ambiente de estudo e planificar as atividades semanais (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Contudo, se por um lado as estratégias de aprendizagem são benéficas ao estudo, as estratégias autoprejudiciais dificultam ou mesmo impedem este processo (Ganda; Boruchovitch, 2015), manifestando-se por meio de comportamentos inadequados do estudante, como procrastinar o estudo e a realização de trabalhos, faltar ou não prestar atenção às aulas, assim como justificativas, queixas e reclamações com o intuito de eximir-se de responsabilidade (Ganda; Boruchovitch, 2018). Portanto, o uso de estratégias favoráveis ou desfavoráveis no processo de aprendizagem do estudante está diretamente relacionado à sua motivação e às crenças sobre a sua capacidade de aprender (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Por isso, a dimensão motivacional contém a força motriz fundamental para mover o estudante à ação de estudar. De modo geral, a motivação pode ser compreendida tanto como sendo intrínseca ao estudante, caracterizada pela curiosidade pessoal e prazer espontâneo em aprender sobre um tema ou realizar uma atividade específica; quanto como extrínseca, em que o estudante aprende um conteúdo ou faz uma tarefa com o objetivo de receber validação externa, como uma boa nota ou reconhecimento social (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Já na dimensão emocional/afetiva, os estados emocionais que englobam componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais manifestam-se antes, durante e após o ato de estudar (Ganda; Boruchovitch, 2018). Dessa forma, as emoções podem influenciar, de maneira positiva ou negativa, o processo de aprendizagem do estudante, conforme a intensidade das suas emoções, as suas características individuais, as suas estratégias cognitivas e metacognitivas, o seu apoio social e, até mesmo, o seu contexto cultural (Bortoletto; Boruchovitch, 2013). Assim, o controle emocional desempenha um importante papel na autorregulação da aprendizagem, uma vez que a regulação das

emoções compreende o processo de reconhecimento, de monitoramento, de avaliação e, se necessário, de modificação das respostas emocionais ao estudar (Bortoletto; Boruchovitch, 2013).

Por último, a dimensão social está relacionada à importância do ambiente social para a regulação da aprendizagem. Ela envolve professores, responsáveis, colegas, comunidade e o contexto econômico e cultural como influenciadores da aprendizagem do estudante (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Nessa perspectiva, a criação de uma prática educativa que promova a autorregulação da aprendizagem - foco da pesquisa "Prática Educativa sobre Autorregulação da Aprendizagem para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica" - pode oferecer benefícios significativos aos estudantes. O desenvolvimento da capacidade de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem pode contribuir, por exemplo, para a autonomia e responsabilidade destes estudantes. Além disso, o conceito de autorregulação da aprendizagem oferece uma abordagem holística que integra as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social da aprendizagem, o que pode ampliar a compreensão do papel de ser estudante. Destarte, ao aprender a gerenciar as suas atitudes, pensamentos e sentimentos durante o ato de estudar, os estudantes também podem fortalecer a sua autoconfiança, engajamento e capacidade de enfrentar os desafios acadêmicos.

3. OS PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Há diversas teorias psicológicas que investigam a autorregulação da aprendizagem, sendo a mais difundida a Teoria Social Cognitiva, que estabelece uma relação entre os fatores individuais, comportamentais e ambientais no funcionamento humano (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Os principais modelos teóricos deste conceito são o Modelo de Albert Bandura e o Modelo de Barry Zimmerman, ambos com a premissa de que cada estudante é agente ativo no seu processo de aprendizagem, o qual pode ser aprimorado por meio da autorregulação (Ganda; Boruchovitch, 2018).

O primeiro modelo teórico, desenvolvido por Albert Bandura, explica a autorregulação do comportamento através de um sistema composto por três subprocessos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A auto-observação diz respeito ao monitoramento que o indivíduo faz do seu desempenho por meio de aspectos como qualidade, ritmo, quantidade, originalidade, autenticidade, consequências, desvio e moralidade. Já o processo de julgamento refere-se a avaliação desse desempenho baseada em seus próprios padrões, valores pessoais, experiências passadas, normas sociais, comparações com os outros e nas condições de realização da atividade. Por sua vez, a autorreação envolve as respostas afetivas, cognitivas e espontâneas diante dessa avaliação de desempenho, que podem ser positivas ou negativas como, por exemplo, autocorreções, punições, recompensas, incentivos motivacionais e afetivos (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Um conceito-chave para o modelo teórico proposto por Bandura é o da autoeficácia, cujas expectativas de resultado de uma pessoa dependem, principalmente,

de seu próprio julgamento sobre a sua capacidade de realizar uma determinada tarefa com eficácia. No processo de aprendizagem, a autoeficácia desempenha um papel crucial na motivação e no comportamento do estudante, uma vez que estudantes com maior autoeficácia tendem a ser mais motivados e persistentes na realização de tarefas acadêmicas (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A partir do Modelo de Bandura, Barry Zimmerman desenvolveu o seu próprio modelo teórico sobre autorregulação da aprendizagem, dividido em três fases distintas. A primeira fase abrange o planejamento da atividade ou da sessão de estudo, ocorrendo antes da sua execução. Já a segunda fase acontece durante a execução da atividade ou da sessão de estudo, envolvendo as variáveis que influenciam a atenção e a ação do estudante. Por fim, a terceira fase é a autoavaliação do estudante sobre seu desempenho ao longo da execução da atividade ou da sessão de estudo, bem como a sua autorreflexão sobre os resultados alcançados. Essa última etapa tem um impacto direto na forma como o indivíduo se envolverá em atividades acadêmicas similares no futuro, demonstrando a relação dinâmica e cíclica em todo aprendizado (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Na fase inicial, o estudante prepara-se para a ação considerando dois aspectos essenciais: a análise da tarefa e as crenças automotivacionais.

> Nessa etapa inicial, o aluno elenca os objetivos que deverão ser alcançados, a partir de uma análise técnica dos elementos necessários para se executar a tarefa como, por exemplo, o material, os recursos e o tempo a ser despendido. Esse processo de análise é influenciado diretamente pela crença pessoal de realização da tarefa (autoeficácia) que, por sua vez, se relaciona com a motivação, com os resultados esperados e com as orientações em prol de se executar o que é proposto (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 74).

Durante a fase de execução, também conhecida como fase de controle, a ação de aprendizagem ocorre tendo como base o planejamento anteriormente estabelecido. Nesse momento, o estudante aplica estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo para manter a concentração.

> Há também o acesso instantâneo a *feedbacks* parciais sobre o desempenho da tarefa (recordações cognitivas e metacognitivas) pelos quais o aluno monitora se as estratégias por ele usadas estão sendo eficientes para alcançar as metas ou se é necessário fazer ajustes. Os ajustes ou experimentações constituem novas formas de se desempenhar a atividade, inclusive diante de imprevistos que ocorrem e que afetam o curso da ação como, por exemplo, maior dificuldade de compreensão do conteúdo, falhas técnicas do computador, problemas pessoais inesperados, entre outros (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 74-75).

Na última fase, o estudante autoavalia e autorreflete o seu processo de aprendizagem, atribuindo causas aos resultados obtidos.

> Essa análise crítica sobre seu desempenho gera reações emocionais que podem ser tanto positivas (realização pessoal, orgulho, alívio) quanto negativas (frustração, tristeza, ansiedade). No que concerne ao comportamento, há dois tipos de reações: as adaptativas e as defensivas. Por um lado, as reações adaptativas visam a alterar ou a manter as estratégias já usadas, na realização de uma próxima atividade. Por outro lado, as respostas defensivas são aquelas usadas pelo aluno com o intuito de se justificar pelo seu mau rendimento na atividade, buscando eximir-se de responsabilidade pessoal ou da possibilidade de esse fracasso ser atribuído à sua falta de capacidade (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 75).

Em síntese, os modelos teóricos de autorregulação da aprendizagem, como propostos por Albert Bandura e Barry Zimmerman, fornecem uma estrutura sólida para compreender como os estudantes podem gerenciar o seu próprio processo de aprendizagem. A ênfase na autoeficácia, na auto-observação, no julgamento pessoal e na autorreação, aliada ao planejamento, execução e autoavaliação de uma atividade ou sessão de estudo, ilustra a complexidade e a dinâmica envolvidas na autorregulação da aprendizagem, além de fornecer subsídios para a criação de uma prática educativa de promoção do tema com os estudantes.

4. CONCLUSÃO

Este capítulo buscou conceituar a autorregulação da aprendizagem e apresentar os seus principais modelos teóricos, o de Albert Bandura e o de Barry Zimmerman, como modo de evidenciar a importância do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Portanto, o problema de pesquisa “Como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?” será respondido por meio da criação de um produto educacional, uma sequência didática de promoção da autorregulação da aprendizagem, que subsidiará a aplicação de práticas educativas com estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais.

Os resultados finais desta pesquisa, em andamento, incluindo o produto educacional, serão apresentados na dissertação “Prática Educativa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre.

Por fim, esperamos que o conceito de autorregulação da aprendizagem introduzido neste capítulo possa contribuir em novas pesquisas na área da Educação Profissional e Tecnológica e, assim como a pesquisa desenvolvida no IFRS Campus Restinga, fomentar a construção de ações que promovam a permanência e êxito dos estudantes dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

[1] BORTOLETTO, D., BORUCHOVITCH, E. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. **Paidéia** – Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/CG4w6Zxp5zhWDgfcnnwycCP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

[2] GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. Selfhandicapping strategies for learning of preservice teachers. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 2, p. 417-425, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pP6rQyf4639DJzcM9bdMKPP/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

[3] GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jan. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2024.

[4] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Documentos Norteadores**. Regimento Interno Complementar. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Regimento_interno_complementar_v.06.2021.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

[5] PERASSINOTO, M., BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p.351-359, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010>. Acesso em: 23 abr. 2024.

[6] SIMÃO, A. M. DA V., FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAPÍTULO

17 A capacitação docente sobre a turma virtual do SIGAA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Mara Lisiane Sievert, Aline Grunewald Nichele

1. INTRODUÇÃO

No âmbito das instituições da rede federal de ensino brasileira, a formação continuada é uma atividade de aprendizagem que tem como objetivo o aprimoramento das competências relacionadas às necessidades de desenvolvimento de pessoal definidas pelos objetivos organizacionais das instituições (Brasil, 2019).

Entre as instituições que compõem a rede federal de ensino brasileira estão as universidades federais e as instituições da denominada "Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" (RFEPCT). A RFEPCT foi criada por meio da Lei nº 11.892/2008, e é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e outras quatro instituições de ensino (Brasil, 2008). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma das instituições que compõem a RFEPCT. Todas elas são instituições públicas e gratuitas aos estudantes.

No Brasil, várias instituições de ensino federais utilizam o Sistema Integrado de Gestão (SIG). O SIG é um conjunto de sistemas desenvolvidos para a informatização e aprimoramento de processos de trabalho inerentes à gestão acadêmica, gestão administrativa e gestão de pessoal (UFRN, 2018).

O IFRS é uma das instituições da RFEPCT que implantou o SIG. No IFRS o SIG é constituído pelos seguintes sistemas: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); Sistema Integrado de Gestão de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC); Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH); Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e de Projetos (SIGPP); e Sistema Integrado de Gestão da Administração e Comunicação (SIGADMIN).

O SIGAA é o sistema acadêmico que tem a função de informatizar os processos de trabalho inerentes à gestão acadêmica. O SIGAA é composto por módulos acadêmicos, que atendem os diferentes níveis de ensino (Técnico Integrado, Técnico Subsequente/Concomitante, Graduação, Formação Complementar, *Lato Sensu e Stricto Sensu*), reunindo informações sobre os cursos do IFRS. Estes módulos estão vinculados a um portal específico, o denominado "Portal Docente".

O "Portal Docente" reúne informações de atividades acadêmicas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Em relação às atividades de ensino, o Portal Docente propicia o gerenciamento do módulo denominado "Turma Virtual". A Turma Virtual é o espaço para o docente fazer os registros acadêmicos, tais como, o cadastro do plano de ensino, conteúdos das aulas, frequências e notas dos estudantes. Para além da função de registro acadêmico, a Turma Virtual do SIGAA também pode ser utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem, propiciando a disponibilização de materiais didáticos; comunicação com os alunos por meio de mensagens, notícias e fóruns; realização de atividades

avaliativas através da utilização de enquetes, tarefas e questionários; além de acompanhamento de ações dos alunos pelos relatórios estatísticos.

O SIGAA foi concebido por uma universidade federal, a UFRN. Em termos organizacionais as universidades federais brasileiras diferem-se das instituições da RFEPCT, em especial no que se refere à estrutura multicampi. Com isso, as capacitações aos docentes sobre a Turma Virtual do SIGAA trazem ainda maior importância. Para os docentes as capacitações sobre o SIGAA e seus módulos têm o intuito de propiciar o conhecimento do sistema, suas funcionalidades e possibilidades, bem como de aprimorar os conhecimentos na perspectiva de refletir sobre o trabalho realizado a fim de melhorar a qualidade do ensino (Vieira; Vieira; Belucar, 2018).

Neste contexto, este estudo teve como objetivo investigar e conhecer como as instituições da RFEPCT do Brasil realizam as capacitações aos docentes sobre o módulo Turma Virtual do SIGAA, com o intuito de aprimorar esse processo no IFRS.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo foi utilizada a pesquisa documental, caracterizada por "tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias" (Marconi; Lakatos, 2003).

Para identificação das instituições da RFEPCT que utilizam o SIGAA foi consultado o Portal da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFRN. Foram identificadas 15 instituições da RFEPCT que utilizam o SIGAA (em verde, Fig. 1).

Figura 1 - Instituições de ensino brasileiras da RFEPCT que utilizam o SIGAA

Fonte: autoria própria.

Foram analisados documentos sobre capacitações para a Turma Virtual do SIGAA no site de cada uma destas instituições. As categorias para análise do conteúdo disponível nos sites incluíram: o formato da capacitação, tipos de materiais, conteúdos, se tem relação pedagógica com a Organização Didática da instituição, além de considerar aspectos de apoio ao usuário, como a disponibilização de FAQ (Perguntas frequentes) e sistema para testes aos usuários.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, primeiramente, serão apresentadas descrições de como se dão as capacitações sobre o módulo Turma Virtual do SIGAA em diferentes instituições da RFEPCT, e, na sequência aspectos positivos a serem destacados sobre estas capacitações.

3.1. CAPACITAÇÕES SOBRE A TURMA VIRTUAL DO SIGAA NA RFEPCT

Algumas capacitações foram concebidas e/ou transformadas para serem conduzidas por meio digitais em virtude da pandemia do COVID-19. Achados relacionados às capacitações sobre a Turma Virtual do SIGAA das instituições da RFEPCT são detalhados a seguir.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi criado o "Programa IFFar Formação Conectando Saberes e Práticas", no formato online, com objetivo promover um percurso de formação aos servidores docentes e técnicos administrativos em educação da instituição. A formação foi organizada por itinerários formativos compostos por uma série de vídeos. As temáticas abordadas integram as concepções pedagógicas e tecnológicas a partir da utilização do SIGAA e outros recursos digitais. Entre as capacitações direcionadas aos docentes sobre o SIGAA destacam-se "Conectando Saberes e Práticas: SIGAA e Planejamento do Ensino Remoto", "SIGAA e Metodologia: Elaboração de Materiais Didáticos – Vídeos e Áudios". Complementarmente às ações de formação, na *webpage* do SIGAA existe um tutorial de apoio sobre os módulos Portal Docente e Turma Virtual.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) foi criada capacitação sobre a Turma Virtual do SIGAA, organizada em módulos, composta por tutoriais textuais e videoaulas sobre a preparação de materiais de apoio, atividades de aprendizagem, ferramentas de interação e ferramentas para registros acadêmicos na Turma Virtual do SIGAA. As atividades disponibilizadas pela capacitação podem ser praticadas no ambiente de treinamento do SIGAA do IFSC. Além disso, existe um espaço de colaboração de práticas para docentes contribuírem com dicas, tutoriais e divulgarem práticas de recursos interessantes utilizados na/com a Turma Virtual do SIGAA. Em outra capacitação, específica para coordenadores de curso da instituição, foi disponibilizado documento denominado "Termos e Definições no SIGAA" que tem como finalidade melhorar o entendimento e uso das funcionalidades do sistema.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) ofereceu o curso "SIGAA para o Ensino Remoto Emergencial" com o objetivo de proporcionar conhecimentos sobre a Turma Virtual do SIGAA durante a pandemia do covid-19 . O curso foi conduzido via *Moodle*, de forma assíncrona, com 12 horas de duração, e compôs juntamente com outros cursos e eventos, as trilhas de Aprendizagem do CEFET-MG. As Trilhas de Aprendizagem têm o objetivo de capacitar pessoas em competências

específicas, são compostas por materiais em diferentes mídias (texto, vídeo, áudio, dentre outros) e proporcionam diversidade de informação e adaptam-se às diferentes formas de aprender de cada servidor. Além disto, o CEFET-MG disponibiliza um repositório com materiais instrucionais sobre o SIGAA para docentes, discentes, registro escolar e coordenação de curso. Entre os materiais há tutoriais sobre a Turma Virtual do SIGAA e canal de suporte para comunicação de incidentes e requisições.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSUDESTEMG) foi criado o "Projeto Reencontro" que disponibiliza capacitações através de videoaulas as quais compõe uma Trilha Formativa em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Entre as capacitações, destaca-se a denominada "Conhecendo e trabalhando com as ferramentas acadêmicas do SIGAA". O objetivo desta capacitação foi orientar docentes e outros interessados a conhecer e aprender a trabalhar com os recursos existentes no Portal do Docente e na Turma Virtual do SIGAA. Complementarmente, para apoio ao usuário, na *Wiki* da Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação existem outros materiais formativos como tutoriais textuais, vídeos, *FAQ*, além do contato do suporte.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) as capacitações sobre a Turma Virtual do SIGAA são conduzidas de forma presencial e a distância (assíncrona e síncrona) e realizadas conforme necessidades dos campi. As capacitações dos docentes sobre o SIGAA são organizadas e ministradas por servidores que atuam na área da Tecnologia da Informação, os quais são institucionalmente denominados de servidores "âncoras do módulo". Os "âncoras do módulo" são servidores do IFRS com expertise na Turma Virtual do SIGAA, que atuam como ministrantes e "consultores"de capacitações sobre o SIGAA na disseminação de boas práticas de uso e entendimento do sistema, além de, auxiliar na minimização de erros específicos que ocorrem no processo de trabalho com o sistema acadêmico. As principais dúvidas nas capacitações emergem, principalmente, do entendimento do comportamento das funcionalidades "lançar notas", "plano de ensino", "lançar frequência", registrar aula extra", "cancelar aula", "conteúdo programado", "diário de classe" e sua relação com a Organização Didática na instituição. Além disso, a instituição tem o denominado Portal Unifica(https://unifica.ifrs.edu.br), o qual é um repositório de materiais formativos das capacitações em tutoriais, videoaulas, apresentações, documentação para os usuários dos módulos do SIGAA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) possui o Projeto Integrare, que organizou a ação de capacitação denominada "Desmistificando o SIGAA: Orientações Básicas", oferecida aos trabalhadores da instituição. A capacitação foi conduzida via *Moodle*, no formato não presencial (assíncrono), com 20 horas de duração e expedição de certificado. O curso foi organizado em cinco unidades de ensino, apresentado em formato de vídeo aulas. Além da ação de capacitação, na *Wiki* do departamento de Tecnologia da Informação são disponibilizados manuais sobre o Portal do Docente e a Turma Virtual, um guia para os docentes sobre procedimentos de encerramento das atividades letivas e uma *FAQ* (sobre o módulo graduação com questões sobre matrículas, turmas e programas, administração, docente e discentes.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) promoveu ciclos de "Treinamentos do SIGAA" no formato presencial. Os eventos tiveram como objetivo capacitar docentes dos cursos de Graduação, Técnico Integrado, Subsequente e Concomitante, Coordenadores de Curso, Diretores Gerais e de Ensino na utilização e

gestão dos principais recursos e funcionalidades do SIGAA, como por exemplo, cadastrar plano de ensino, tópicos de aula, notícias, aula extra e reposição, frequência e notas (para os níveis Graduação, Técnico Integrado e Subsequente). A participação na capacitação garantiu a emissão de certificado. Para além da capacitação também são disponibilizados manuais em formato de texto e imagens sobre as funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), durante a pandemia do covid-19, ofereceu o curso "Uso Pedagógico do SIGAA" para os docentes da instituição. O intuito da capacitação foi potencializar o uso pedagógico da Turma Virtual do SIGAA, o qual é utilizado principalmente para o gerenciamento de disciplinas, mas também pode ser usado nas práticas docentes como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, pois oferece recursos para apoio ao ensino, comunicação com o aluno e realização de atividades pedagógicas. A oferta dos cursos de formação continuada é um esforço institucional fruto de um trabalho colaborativo entre servidores do IFAL visando a promoção da formação de professores em serviço, possibilitando repensar e ressignificar o processo de ensinar e aprender a partir de uma mediação pedagógica qualificada. Além dos cursos, o IFAL disponibiliza no portal institucional manuais técnicos sobre a Turma Virtual do SIGAA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) possuiu uma ação de capacitação denominada "As Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos de Ensino Aprendizagem", que tem como objetivo promover formação continuada para os docentes e discentes sobre a utilização das ferramentas que o SIGAA dispõe para atividades remotas. Além disso, o site do departamento de tecnologia da informação do IFPA disponibiliza manuais textuais sobre o Portal Docente e a Turma Virtual do SIGAA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) realizou capacitação presencial para os servidores sobre o SIGAA. A capacitação contribuiu para que os professores através da Turma Virtual interagissem com os alunos, por meio de fóruns, disponibilizassem conteúdos e materiais para estudos, lançassem notas e frequências. A capacitação contribuiu, também, para o setor de ensino realizar ações de planejamento e acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino nas unidades do instituto.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) possui o curso de capacitação "Curso de Introdução ao SIGAA e outras Tecnologias da Informação e comunicação(TIC)". O intuito do curso é familiarizar os usuários do sistema acadêmico institucional com suas funcionalidades e apresentar maneiras de interação com os alunos por meio de funcionalidades do próprio sistema e de TIC que possam auxiliar a atividade docente. O curso é conduzido via *Moodle*, na modalidade não presencial (assíncrono), com 20 horas de duração. O curso está organizado em módulos com conteúdos sobre as funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA, além de fazer uma introdução as TICs.

A partir da pesquisa documental realizada nas 14 instituições de ensino da RFEPCT, verificou-se que em 11 instituições (IFFarroupilha, IFSC, CEFETMG, IFSUDESTEMG, IFRJ, IFS, IFAL, IFPA, IFAC, IFAM e o IFRS) foram realizadas capacitações na forma de cursos e minicursos (presenciais e/ou a distância). Constatou-se que a maioria das instituições de ensino da RFEPCT, que utilizam o SIGAA, promoveram o desenvolvimento de seus servidores na utilização do módulo Turma Virtual.

A utilização do SIGAA, nas instituições de ensino da RFEPCT, demandou por capacitações para propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades dos servidores. Para Kuenzer (2016, p. 41), "a competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida". É por meio da capacitação e do trabalho no sistema acadêmico SIGAA, que o servidor tem a oportunidade de desenvolver suas competências e habilidades mobilizando seus conhecimentos para resolver problemas e situações complexas imprevisíveis. Segundo Kuenzer (2016, p. 41), "o trabalho passa a significar enfrentar eventos". A competência é uma habilidade dinâmica que o servidor desenvolve a partir de suas experiências de trabalho e conhecimento ao enfrentando os eventos ao longo da vida.

Durante a pandemia do covid-19, 7 instituições de ensino (IFFarroupilha, IFSC, CEFETMG, IFSUDESTEMG, IFAL, IFPA, IFRS) criaram e/ou modificaram suas capacitações para ajudar professores e alunos a se adaptarem ao ensino remoto. As capacitações, também, foram organizadas no sentido de orientar e ajudar os docentes e alunos na utilização do SIGAA como AVA, facilitando a comunicação e interação entre alunos e professores para o ensino remoto. Além disso, verificou-se que as capacitações também incluíram o uso de ferramentas online para apoiar o ensino, como videoconferência, e recursos digitais para a criação de conteúdo. Apesar dos desafios enfrentados durante a pandemia, as capacitações foram relevantes para ajudar as instituições de ensino a continuarem oferecendo educação de qualidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Segundo Kuenzer (2016) as necessidades de qualificação profissional passaram a ser uma preocupação institucional, uma vez que, o desenvolvimento de competências é uma dimensão estratégica no mundo do trabalho.

3.2. ASPECTOS A DESTACAR NAS CAPACITAÇÕES SOBRE A TURMA VIRTUAL DO SIGAA

As instituições da RFEPCT, que utilizam o SIGAA e criaram capacitações sobre a Turma Virtual, implementaram várias práticas que podem ser uma fonte de inspiração para a proposição de uma nova capacitação. Algumas das melhores práticas incluem:

a) Organização da capacitação: o trabalho colaborativo entre servidores das áreas de ensino e tecnologia, da reitoria e dos campi, foi uma prática importante na organização das capacitações sobre o SIGAA realizadas em instituições da RFEPCT. A colaboração favoreceu a troca de experiências e conhecimentos, o que resultou em uma capacitação com uma abordagem mais integrada e abrangente considerando as necessidades e especificidades de diferentes áreas da instituição.

b) Organização do conteúdo da capacitação: a organização do conteúdo da capacitação é um aspecto importante para garantir que os usuários possam compreender e aplicar o conhecimento adquirido. A organização da capacitação por módulos é uma abordagem utilizada por algumas instituições da RFEPCT, pois permite que cada usuário (docente, discente, gestor do módulo, entre outros) se concentre nos tópicos relevantes do seu interesse. Para os docentes, uma das possibilidades foi organizar o conteúdo por módulos de abrangência, estruturando-o por materiais de apoio, atividades de aprendizagem, ferramentas de interação e atividades de registro da Turma Virtual do SIGAA. Dessa forma, os docentes podiam escolher o conteúdo mais adequado para suas necessidades e utilizá-lo de maneira efetiva em sua prática docente. Outra possibilidade foi

apresentar o conteúdo com informações técnicas de registro vinculando ao uso pedagógico das funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA com o intuito de colaborar e facilitar a prática docente.

c) Organização de materiais complementares à capacitação: a compreensão dos termos e definições utilizados no SIGAA é fundamental para que os usuários possam compreender a lógica do sistema, que foi desenvolvido em ambiente de universidade. Por isso, a inclusão de um glossário na capacitação, por exemplo, sobre termos e definições utilizados no SIGAA foi uma prática que ajudou os usuários a compreender definições técnicas do SIGAA e, assim, melhorar sua utilização. A construção de um espaço de colaboração de recursos utilizados com a Turma Virtual do SIGAA é uma prática que enriquece o processo de ensino e aprendizagem para troca de conhecimentos e saberes entre os docentes. A utilização de diversos materiais complementares ajuda os usuários a entender como o SIGAA funciona.

d) Metodologia da capacitação: metodologias como "Itinerário Formativo", "Trilhas de Aprendizagem" e "Trilha Formativa" foram utilizadas por algumas instituições de ensino da RFEPCT, uma abordagem efetiva na capacitação dos usuários do SIGAA. Esse tipo de metodologia permite que o servidor escolha o caminho mais adequado para se qualificar no trabalho, de acordo com suas necessidades e preferências, dentre as várias capacitações oferecidas pela instituição. Este formato melhora a efetividade da capacitação e garante que os usuários sejam capazes de aplicar o conhecimento adquirido na prática docente.

e) Recursos tecnológicos utilizados na capacitação: algumas capacitações combinam uma variedade de recursos tecnológicos para os docentes aprenderem sobre o SIGAA e outras tecnologias, incluindo capacitações presenciais e à distância (assíncrono e síncrono), além das ações formativas por meio de manuais, tutoriais, infográficos, vídeos, entre outros. Quanto à utilização de vídeos, eles são propícios para demonstrar o funcionamento do sistema, fornecer orientações e explicar os conceitos e procedimentos passo a passo. A utilização de diferentes recursos tecnológicos é fundamental, pois nem todos os servidores aprendem da mesma maneira. Além disso, alguns preferem capacitações presenciais ou à distância, enquanto outros acham mais interessante, utilizar as ações formativas. A escolha dos recursos tecnológicos mais adequados dependerá das necessidades e infraestrutura da instituição.

f) *Design* da capacitação: o *design* (estética) da capacitação é um fator importante para que os servidores tenham uma experiência positiva de aprendizagem sobre o SIGAA. O *design* simples e atraente mantém os servidores motivados na capacitação. A utilização de elementos visuais, fontes legíveis e cores atraentes facilita o entendimento do conteúdo. A organização clara e intuitiva do material facilita ao servidor buscar rapidamente a informação desejada. O formato digital também é importante para garantir que os servidores possam acessar o conteúdo no tempo e local que necessitarem.

g) Sistema de treinamento do SIGAA: um ambiente de treinamento prático sobre as funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA é útil para a aprendizagem e entendimento do sistema. Um ambiente prático do SIGAA permite que o usuário experimente diferentes situações e cenários, consequentemente, pratique a

solução de problemas e resolução de erros comuns que possam surgir ao usar o SIGAA.

h) Suporte do SIGAA: uma opção de suporte para ajudar os usuários do SIGAA a lidarem com dúvidas técnicas é a presença de servidores âncoras nos *campi* das instituições de ensino. Essa prática permite que os professores tenham ajuda presencial sempre que necessitarem, prática importante para aqueles que estão começando a usar o sistema pela primeira vez, ou que tenham dúvidas mais complexas. Outra opção é o "Sistema de chamados" da Diretoria de Tecnologia da Informação, no qual existe uma equipe técnica especializada no SIGAA para ajudar os usuários a resolverem seus problemas e dirimir dúvidas, de forma rápida e eficiente. Além disso, a *FAQ* é uma ferramenta útil para os usuários do SIGAA que desejam encontrar respostas para perguntas comuns, de forma rápida, sem precisar entrar em contato com a instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de capacitação sobre o SIGAA, desenvolvidas nas instituições da RFEPCT, indicam o comprometimento das instituições com a formação de seus servidores. As ações de capacitação são concebidas a partir da ação conjunta de servidores de diferentes áreas (tecnologia da informação, ensino, ...).

O formato digital das ações de capacitação, o tipo de material produzido para apresentar os conteúdos (destacando-se vídeo aulas de curta duração organizadas em trilhas formativas), e a utilização de ambiente virtual de aprendizagem familiar aos servidores da instituição (o *Moodle*) para conduzir as ações de capacitação possibilitam a um maior número de docentes adquirir e ampliar seus conhecimentos sobre o SIGAA.

As capacitações mais motivadoras para os docentes foram aquelas que permitiram a escolha do "melhor" caminho para se capacitar, considerando as necessidades de formação e desenvolvimento do docente e da instituição de ensino. Estas experiências desenvolveram o crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional do docente.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

[2] BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

[3] CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[4] COSTA, T. D; RAMOS, C. **Trilhas de Aprendizagem por Competências**. 1ª edição. Salvador: UFBA, 2018.

[5] KUENZER, A. Z. **A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho**. Trabalho Necessário, Niterói, v. 14, n. 25, p.37-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620>. Acesso em: 03 jun. 2024.

[6] MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

[7] UFRN. Conselho de administração. **Resolução n.º 061/2018-CONSAD,** de 29 de novembro de 2018. Disciplina o relacionamento entre a UFRN e os interessados no licenciamento e transferência do SIG-UFRN. Natal: Conselho de administração, 2018. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2019057212e7a55847772f532b3eb8df8/res0612018-Disciplina_o_relacinamento_entre_a_UFRN_e_os_interessados_no_Sistema_.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

[8] VIEIRA, J.A.; VIEIRA, M. M.; BELUCAR, M. C. A. **Formação continuada de professores da educação profissional**: particularidades e ações necessárias. Mossoró/RN: Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.

CAPÍTULO

18 Explorando a aprendizagem significativa no curso Técnico em Administração a distância

Roberto dos Santos Oliveira, Michelle Camara Pizzato

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve uma crescente necessidade de se utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos que propiciassem com qualidade a educação a distância, tanto pela crescente oferta de cursos totalmente online e parcialmente online, como em cursos presenciais que necessitam de um apoio tecnológico para realizar atividades complementares fora do ambiente presencial. E essas necessidades foram aceleradas devido à pandemia mundial causada pelo Coronavírus, quando escolas de todos os níveis, particulares e públicas, viram-se obrigadas a adaptarem seus cronogramas, atividades e até mesmo métodos de ensino, devido às restrições impostas de distanciamento social pelo governo.

Staa (2022) comenta que no ano de 2020 houve dois acontecimentos importantes, a pandemia e uma crescente oferta de cursos no formato de EAD. No entanto, a autora destaca que "[...] parece que essa oferta aconteceu com conteúdos e abordagens mais simples: texto, vídeo, discussões e correção automática, revelando que esse crescimento quantitativo não foi acompanhado do incremento de qualidade" (Staa, 2022, p. 76). Ou seja, basicamente aulas expositivas transformam-se em vídeo aulas, onde não há nenhuma interação imediata por parte do aluno, e o método de avaliação principal torna-se a prova objetiva, pois facilita o desenvolvimento de um método de correção automático.

Este artigo não visa entrar no mérito de comparar o modelo de EAD com o modelo de educação presencial, nem mesmo defender que a educação a distância é uma prática eficaz que deve ser cada vez mais seguida e reproduzida. Mas sim, entendendo que no cenário atual, a educação a distância é uma alternativa utilizada em expressiva quantidade pelas instituições de ensino, justifica-se a proposta desta pesquisa de tentar encontrar práticas de educação a distância baseadas em teorias e métodos de aprendizagem e ensino que levem em consideração os atuais conhecimentos e vivências do aluno, despertando assim uma aprendizagem mais condizente com sua realidade, interessante e significativa para o indivíduo.

A escolha da pesquisa ser focada em cursos técnicos subsequentes dá-se devido à afinidade de um dos autores deste artigo com o público de cursos técnicos, pois o mesmo atua como professor de cursos técnicos e profissionalizantes há mais de 10 anos. Já sobre as disciplinas relacionadas a marketing, é devido ao domínio deste autor sobre o tema, pois atualmente, além da graduação em marketing, possui pós-graduação em marketing digital e redes sociais e atua no ambiente corporativo como profissional e consultor de marketing há 8 anos. Também já ministrou cursos livres de assuntos relacionados a marketing para diversas empresas e atua como professor e coordenador de cursos intensivos de marketing.

Dentro deste contexto, chega-se à questão central deste artigo: Quais as melhores

práticas a serem desenvolvidas para propiciar uma aprendizagem significativa e quais os métodos de educação a distância que podem ser utilizados para despertar o interesse e estimular o envolvimento dos alunos das disciplinas relacionadas a conteúdos de marketing em cursos técnicos subsequentes de administração a distância?

2. TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Aprendizagem significativa é o nome dado a uma teoria de aprendizado desenvolvida por David Ausubel na década de sessenta, e reiterada no ano de 2000, na obra denominada The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. "Esta obra por sua vez, praticamente, apenas reitera, confirma, a atualidade da teoria original proposta por Ausubel no ano de 1963" (Moreira, 2010, p. 2).

Já Moreira (1999, p. 153) sintetiza a teoria de Ausubel da seguinte forma:

> Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento especifica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo.

Na teoria de Ausubel, fica claro que a aprendizagem significativa é preferível à aprendizagem tradicional mecânica.

> A proposta da aprendizagem significativa deste modo, é atribuir sentido àquilo que se aprende de forma a proporcionar ao estudante um aprendizado relevante. Como o centro da aprendizagem significativa, obviamente é o estudante, como sujeito da aprendizagem, deve partir do mesmo o interesse por tal aprendizagem, a tarefa mais importante do professor é despertar no estudante o interesse pelo aprendizado, a partir dos conceitos já existentes o estudante interessado em aprender fará um processo contínuo que superará a aprendizagem mecânica (Martines, 2021, p. 45).

Aprendizagem mecânica se refere ao tipo de aprendizado onde o aluno apenas decora os conceitos, geralmente motivados a serem aprovados em algum tipo de atividade avaliativa tradicional, como provas objetivas.

Para Mizukami (1986), a avaliação na abordagem de ensino tradicional "[...] é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir" (Mizukami, 1986, p. 17).

Como exemplo de aprendizagem tradicional mecânica, pode-se usar o exemplo da tabuada matemática onde os alunos são orientados a decorar a tal tabuada. No entanto, na teoria da aprendizagem significativa, entende-se que o ideal seria o aluno aprender a calcular os números relacionando-os a conceitos previamente obtidos, como o conceito

de somar. A partir disso, aprender-se-ia o conceito de multiplicação, conseguindo assim realizar essa nova expressão matemática, sem precisar decorar a tabuada para formar este novo aprendizado.

Neste contexto, os métodos de avaliação e até mesmo muitas das práticas tradicionais acabam não sendo eficientes quando os cursos são no formato de EAD, justificando ainda mais esta pesquisa, que visa associar teorias de aprendizagem mais significativas e que respeitem a individualidade de cada aluno, como a teoria de David Ausubel, em cursos técnicos no formato à distância.

3. PESQUISA COM PROFESSORES

Neste tópico serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com um grupo de sete professores que já ministraram ou ministram a unidade curricular de marketing no curso técnico em administração a distância de uma instituição de ensino privada brasileira.

Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário online por meio da ferramenta *Google forms*, o qual foi acessado e respondido pelos participantes da pesquisa através de link de acesso ao questionário enviado por e-mail.

No início, foi questionado sobre como é feita a aplicação do conteúdo proposto na proposta pedagógica curricular (PPC) da instituição de ensino para os alunos. E de acordo com as respostas, é possível classificá-las em dois temas: aplicação rígida prevista pela instituição e momentos onde o professor tem liberdade de utilizar algum método de ensino particular.

No quadro 1 há um resumo interpretativo do consenso das respostas.

Quadro 1 - Aplicação do conteúdo proposto

Como é feita a aplicação do conteúdo proposto no PPC da instituição de ensino para os alunos?	
Aplicação pré-determinada pela instituição.	**R1**: O conteúdo proposto é aplicado através de 16 unidades curriculares distintas organizadas em 4 módulos. **R2**: Os conteúdos são previstos no Plano de Curso. **R4**: Atualmente com conteúdos prontos pelo AVA. **R5**: Através do cruzamento com o conteúdo proposto pela unidade curricular e as atividades práticas a serem realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. **R6**: O PPC é aplicado, conforme consta no *PR da instituição para os cursos EAD.
Possibilidade de utilizar algum método de ensino particular.	**R2**: Nos encontros com os tutores são ministradas mini aulas sobre as dúvidas dos estudantes. **R3**: Através de atividades que promovem a reflexão dos alunos de forma ao desenvolvimento das suas competências. **R4**: com conteúdos complementares. **R5**: atividades práticas a serem realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. **R7**: Buscando aliar teoria e prática, com exemplos conectados à realidade do mercado.

Nota: Na resposta do respondente 6 (R6) a palavra PR é uma abreviação utilizada pela instituição que significa o termo **procedimento**.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as respostas dos pesquisados, pode-se perceber que a aplicação do conteúdo ocorre em maior parte, de uma forma já determinada pela instituição de ensino, na qual o tutor-professor, fica responsável por aplicar esses conteúdos, monitorar e guiar o aluno através desta trilha de aprendizagem. Assim, resta pouco espaço para o professor personalizar ou até mesmo moldar o processo de ensino de acordo com suas percepções ao monitorar grupos ou até mesmo individualmente cada aluno.

É questionado então, aos professores da pesquisa, se os mesmos utilizam algum método ou teoria de ensino e/ou de aprendizagem específica em suas aulas e, em caso positivo, qual método é utilizado individualmente por professor.

Durante a análise das respostas, é perceptível que boa parte dos pesquisados escreve que utiliza uma metodologia chamada de ação-reflexão-ação. Porém, é possível interpretar que essa metodologia (ação-reflexão-ação) faz parte do plano pedagógico determinado pela instituição de ensino. Ou seja, não faz parte de algum método particular que o professor tenha a liberdade de utilizar.

Essa interpretação fica bem evidente na transcrição da resposta do respondente de número 4: “Sempre trabalho, de acordo com nosso Projeto Político Pedagógico, com a ação-reflexão-ação.”

Sobre o método mencionado, Micheletto e Levandovski (2010, n.p) informam que:

> [...] foi Donald Schön (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três idéias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Na questão seguinte, sobre qual método de ensino ou aprendizagem é utilizado pelo professor, dentre as respostas, são encontrados professores que falam sobre metodologias ativas e até mesmo em métodos de aprendizagem construtivistas. Nestes casos, pode-se entender que os mesmos realmente referem-se a métodos utilizados em momentos em que não estão agindo como tutores passivos na aplicação do conteúdo e em abordagens pré-determinadas pela instituição de ensino.

Quadro 2 - Utilização de métodos ou teorias de ensino-aprendizagem específicos

Você utiliza algum método ou teoria de ensino-aprendizagem específico em suas aulas? Se sim qual?	
Não utiliza ou utiliza o pré-determinado pela instituição.	**R1**: Sim, ação-reflexão-ação. **R4**: Sempre trabalho, de acordo com nosso Projeto Político Pedagógico, com a reflexão-ação-reflexão.. **R5**: Não. **R7**: Dicas gerais e orientações por meio do fórum, estimulando o aluno ao processo de aprendizagem dos conteúdos.
Sim, utiliza.	**R2**: A abordagem tem cunho interacionista apoiado pelo aspecto construtivista e sistêmico. O cunho interacionista apresenta-se na concepção de que, ao interagirem, as pessoas criam redes de convivência e de aprendizagem. O aspecto construtivista se apoia na visão de que o conhecimento não se dá pela reprodução, mas pela construção ativa de cada sujeito, frente aos desafios que a formação profissional impõe. O aspecto sistêmico é percebido na compreensão do conhecimento como um todo constituído, que precisa ser analisado e compreendido nas suas especificidades. **R3**: Nos Encontros com o Tutor, além de explicar as atividades e tirar dúvidas, faço um Quiz sobre os conteúdos, incentivando a interação e fixando os temas.. **R6**: METODOLOGIAS ATIVAS.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em uma das respostas, demonstradas no quadro 2, o professor informa que utiliza uma abordagem com cunho interacionista construtivista e sistêmico. De acordo com Freire (1989), a abordagem construtivista-interacionista tem como objetivo principal promover a construção do conhecimento do sujeito com o mundo, fazendo com que todos os alunos entendam as atividades propostas pelo professor (Freire, 1989 *apud* Maldonado, 2008).

E traçando um elo entre a abordagem construtivista e a teoria da aprendizagem significativa, Valadares (2011, p. 53) conclui que:

> A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista porque defende que o conhecimento é um processo construtivo e valoriza, portanto, muito o papel da estrutura cognitiva prévia de quem aprende. A aprendizagem é considerada em última instância um processo pessoal e idiossincrásico, ainda que muito influenciado por fatores sociais e pelo ensino na sala de aula que é um processo eminentemente social. Trata-se de uma teoria cognitivo-humanista em que o ser humano atua recorrendo a pensamentos, sentimentos e ações para dar significado às experiências que vai vivendo.

Na pergunta seguinte elaborada no questionário, é indagado sobre a participação ativa dos alunos nas aulas.

Quadro 3 - Como é a participação ativa do aluno

Como é a participação ativa do aluno nas aulas?		
Baixa participação ativa	**Encontros Síncronos**	**R2**: mas nos Encontros com os Tutores é baixa. **R4**: Temos pouca interação. O aluno participa mais quando tem dúvidas e envia mensagem pelo Fale com o tutor.
	Atividades Assíncronas	**R3:** A maioria apenas realiza o envio das atividades. Poucos interagem.
Alta participação ativa	**Encontros Síncronos**	**R1**: A participação ativa ocorre nos Encontros online com tutores nas unidades curriculares, nas Web palestras e Mergulhos ADM. **R6**: Muito boa! **R7**: Nos Encontros com o Tutor os alunos são bastante ativos no chat, respondendo o quiz, tirando dúvidas e também dando feedbacks sobre a condução.
	Atividades Assíncronas	**R2:** A participação nas entregas das atividades são altas. **R5**: A participação do aluno ocorre mediante a entrega das atividades no ambiente virtual.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Zabala (1998), o processo de participação ativa dos alunos deve permitir que os estudantes:

> se sintam protagonistas de suas aprendizagens e agentes na formulação das propostas de convivência e trabalho, mediante a promoção da aceitação e da internalização das concepções e avaliações das atitudes a serem promovidas, participando no controle do processo e dos resultados (Zabala, 1998, p. 84).

A participação ativa dos alunos é importante pois ajuda a envolvê-los no processo de aprendizagem, permitindo que sejam mais responsáveis e independentes na sua própria aprendizagem. Levando-os a uma maior compreensão e retenção do conteúdo, bem como a um desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e a colaboração.

E entendendo que, para desenvolver uma abordagem de ensino que leve em consideração os conhecimentos prévios e experiências do aluno, buscando uma aprendizagem mais condizente com sua realidade, interessante e significativa, em primeiro momento é preciso entender o histórico de cada indivíduo. É questionado para os pesquisados, se o mesmo no início da unidade curricular de marketing, faz alguma pesquisa para entender o contexto, vivências, conhecimentos prévios e situação atual de cada aluno.

Quadro 4 - Atividade com foco em entender os conhecimentos prévios dos alunos

No início da unidade curricular de marketing do curso técnico de administração EAD, você faz alguma pesquisa para entender o contexto, vivências, conhecimentos prévios e situação atual de cada aluno?	
R1	Existe algum tipo de registro geral utilizado coletivamente sobre necessidades específicas de alguns alunos, mas não se aplicam instrumentos de pesquisa no início das unidades curriculares para entendimento de contexto, vivências, conhecimentos prévios e situação atual de cada aluno. O instrumento de pesquisa aplicado nas unidades curriculares está mais ligado à pesquisa de satisfação.
R2	Não, pois o AVA já tem as aulas e atividades previstas, o que não é permitido alteração.
R3	Levo em consideração o formato de matrícula, paga ou gratuita.
R4	Uma mensagem perguntando sobre as vivências e experiências com baixo retorno.
R5	NÃO É REALIZADA
R6	Por meio do fórum de apresentação, podemos ter uma noção do perfil do aluno, seus conhecimentos prévios e expectativas
R7	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta seguinte, é questionado ao professor se o mesmo já aplicou em alguma turma uma abordagem de aprendizado com vistas ao aprendizado significativo. E alguns pesquisados responderam que sim, no entanto não no curso EAD de administração.

Quadro 5 - Como é a participação ativa do aluno

Já aplicou em alguma turma uma abordagem de aprendizado com vistas ao aprendizado significativo?		
Sim	**No curso técnico em administração EAD**	**R1**: A proposta de projeto integrador busca estimular que o aluno utilize aprendizados anteriores apreendidos nas unidades curriculares no projeto que está desenvolvendo, porém é necessário se utilizar de atividades, games e materiais complementares. **R4**: Sim. **R6**: Sim.
	Em outro curso.	**R3:** Sim, mas em turmas presenciais.
Não	**No curso técnico em administração EAD.**	**R2**: Não. **R5**: sim, utilizamos para promover a interação dos alunos com o conteúdo proposto no ambiente virtual, através de vídeos, quiz, jogos, entre outras ferramentas. **R7**: Busco demonstrar como o marketing faz parte das nossas vidas, com exemplos de marcas que viraram sinônimos de produtos e com ícones de logotipos que ao visualizar já identificamos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro 5, percebe-se que apesar de alguns pesquisados informarem que sim dentro de suas respostas, os mesmos ficaram classificados como não aplicando a abordagem de aprendizado com vistas ao aprendizado significativo, pois suas justificativas não condizem com as características da aprendizagem significativa discorridas no capítulo 2 deste artigo.

E como última pergunta referente às ações por parte dos respondentes sobre a aprendizagem significativa, indagamos a aqueles que responderam que já aplicaram a abordagem de aprendizado significativo, como foi a sua experiência ao aplicar este método de aprendizagem.

Quadro 6 - Experiência ao aplicar o método de aprendizagem significativa

	Como foi a sua experiência ao aplicar este método de aprendizagem?
R1	Em geral os alunos utilizam conteúdos apreendidos nas unidades anteriores no seu projeto integrador, porém isso não é absoluto e muitos alunos necessitam de algum tipo de material complementar com vistas a retomada dos conhecimentos prévios adquiridos ou trabalhados nas unidades anteriores.
R4	Positiva porque faz conexão com algo que faz sentido para o aluno. Ele se "enxerga" na situação que vivenciou em família, trabalho ou relação social.
R6	Gratificante

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como conclusão geral e ampla desta análise das respostas, é possível perceber que atualmente há poucas ações, por parte dos professores, referente a aprendizagem significativa no curso em questão. E, a princípio, nota-se uma aplicação mais rígida dos conteúdos e abordagens já pré-determinados pela instituição de ensino, e mesmo que haja espaço para aplicar métodos além do pré-proposto, os pesquisados não parecem usar muito esse espaço com metodologias personalizadas de ensino.

REFERÊNCIAS

[1] AUSUBEL, David *et al*. **Psicologia Educacional**. 2. ed, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980

[2] MALDONADO, Daniel. A utilização das abordagens da Educação Física escolar no cotidiano pedagógico do professor. **Revista Educação pública**. São Paulo, 2008. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/9/a-utilizacao-das-abordagens-da-educacao-fisica-escolar-no-cotidiano-pedagogico-do-professor. Acesso em: 22 jan. 2024.

[3] MARTINES, **Luciana. Estudo do potencial pedagógico de uma ueps sobre semicondutores para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Campo Mourão, 2021. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26908/1/estudopotencialpedagogicoueps.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

[4] MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana Rita. Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. **Dia a dia Educação.** Paraná, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

[5] MIZUKAMI, Maria. **Ensino as abordagens do sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

[6] MOREIRA, Marco. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Cuiabá: 2010. Disponível em:

http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 07 out. 2024

[7] MOREIRA, Marco. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

[8] STAA, Betina Von. **O que se ensina e como se ensina.** In: ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba: InterSaberes, 2022. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 14/11/2022.

[9] VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

[10] ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 19

A educação profissional e tecnológica: o caminho para a formação da consciência política do tradutor e intérprete de Libras-Português egresso do IFRS Campus Alvorada

Tainá Nunes da Silva, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

Sabemos da importância vital do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras para a comunidade surda, pois é esse profissional que garante a acessibilidade e a inclusão nos diversos espaços, principalmente nos serviços públicos como saúde, assistência social, educação, judiciário, entre outros, de forma democrática e qualificada. Até o final da década de 1990 não havia nenhuma lei que regulamentasse a profissão e o tradutor-intérprete geralmente era forjado no grupo familiar ou nos espaços religiosos, atuando na maioria das vezes de forma voluntária.

Em 16 de maio de 1987 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), sendo um marco importante de organização política da comunidade surda e também de reconhecimento e valorização dos intérpretes de Libras. Em 2008, os Tilsp "organizaram-se em associações regionais criando, em seguida, uma federação nacional (Febrapils) com representatividade junto ao World Association of Sign Language Interpretes - WASLI (órgão internacional que representa TILS do mundo todo)" (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 483).

A regulamentação da profissão ocorreu em 2010 quando foi aprovada a Lei n° 12.319. Em 25 de outubro de 2023 foi sancionada a Lei n° 14.704 que "altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (Brasil, 2023, p. 1).

O Tilsp enquanto categoria profissional nasce da luta histórica da Comunidade Surda por inclusão e acessibilidade e não como uma necessidade do modo de produção capitalista. Ou seja, o profissional tradutor/intérprete de Libras nasce como demanda da Comunidade Surda organizada politicamente a fim de garantir seus direitos políticos e sociais.

Após mais de uma década de consolidação da Lei n° 12.319 (Brasil, 2010) que regulamentou a profissão, percebe-se que a terceirização ocupa um espaço significativo na forma de contratação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras, principalmente após a reforma trabalhista que flexibilizou as relações de trabalho. Podemos citar como exemplo a situação do Tilsp na Rede Federal de EPT.

O decreto n° 10.185 de 20 de dezembro de 2019 vetou a possibilidade de concurso público federal para este cargo (Brasil, 2019, p. 1) e eliminou a possibilidade de contratação temporária, precarizando ainda mais a forma de contratação do Tilsp.

Portanto, lutar pelo reconhecimento profissional, qualificação e efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade não é o suficiente para a valorização profissional;

organizar politicamente esta categoria enquanto classe trabalhadora consciente da ontologia do trabalho, a partir do materialismo histórico-dialético, torna-se algo urgente e a Educação Profissional e Tecnológica pode ser o caminho para essa tomada de consciência, tendo em vista o curso Técnico Subsequente de Tradução e Interpretação de Libras ofertado pelo IFRS *Campus* Alvorada.

2. O TRADUTOR, INTÉRPRETE E GUIA-INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A história do tradutor-intérprete de Libras se perde no tempo. No Brasil, conforme aponta Laguna (2015), os primeiros documentos referem-se aos repetidores de classe durante o Brasil Império. Segundo a autora, pode-se dizer que esses repetidores de classe antecederam o Tilsp no exercício profissional (Laguna, 2015). Até a década de 1990 os indivíduos que mediavam a comunicação entre pessoa surda e ouvinte eram conhecidos como intérpretes empíricos (Laguna, 2015). Segundo a autora:

> Empíricos porque estes sujeitos tiveram iniciação nos espaços empíricos, como a família, em espaços religiosos e nos movimentos surdos. Essa mudança do intérprete empírico para o intérprete profissional foi acontecendo aos poucos, a partir das necessidades da comunidade surda, expandindo-se para a sociedade em geral, legitimando e regulamentando esse profissional (Laguna, 2015, p. 20).

A partir da década de 1990 alguns estados buscaram qualificar o exercício da atividade de tradutor-intérprete e o Rio Grande do Sul foi um desses estados, como esclarece Quadros (2004, p. 41):

> Em alguns estados brasileiros, surgiu a necessidade de regulamentar a atuação do profissional intérprete de língua de sinais. O estado do Rio Grande do Sul iniciou a capacitação de seus profissionais intérpretes em 1997 através de cursos certificados pela FENEIS/RS e pela UFRGS. Neste estado, desde 1988 são realizados encontros sistemáticos para discussão sobre a qualidade da interpretação e sobre os princípios éticos. Portanto, o estado do Rio Grande do Sul apresenta um histórico bastante interessante no sentido de organização deste profissional.

Quadros (2004, p. 41) nos informa que os tradutores-intérpretes do estado do Rio Grande do Sul (RS) elaboraram um regulamento que tinha por objetivo "subsidiar a discussão sobre a oficialização da profissão de intérprete e regulamentar as atividades deste profissional" e, também, servir de base para outros estados que não tivessem nenhum documento de orientação à atuação de tradutor-intérprete.

A regulamentação da profissão de tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa ocorreu a partir da promulgação da Lei n° 12.319 em 1º de setembro de 2010. Essa lei foi um passo importante para a categoria profissional, pois especificou as atribuições do Tilsp, a jornada de trabalho e o regime de revezamento (Brasil, 2010).

Foi nesse contexto que os primeiros cursos de formação de tradutores-intérpretes de Libras, ofertados pelo IFRS, ocorreram no município de Alvorada, entre os anos de 2013 e 2014, por meio do Programa Nacional Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Libras Básico e, em 2015, "ocorreu a abertura da primeira turma de curso técnico do *Campus* Alvorada, de Tradução e Interpretação de Libras (TTILS) na forma subsequente, com ingresso através de processo seletivo complementar" (IFRS-Alvorada, 2016, p. 9).

O TTILS do IFRS *Campus* Alvorada se consolidou ao longo desses anos, formando profissionais aptos para atuar nas mais diversas áreas: educação, saúde, assistência social, judiciário, setores público e privado, entre outros, garantindo a acessibilidade à comunidade surda.

3. O ESTADO DA ARTE: AS CONCEPÇÕES SOBRE O TILSP

O curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras-Português do IFRS *Campus* Alvorada tem a prática profissional como eixo principal do currículo de formação técnica dos estudantes. No entanto, para conhecer a realidade na sua complexidade histórica é necessário superar o aparente e o imediato e isso só é possível através da práxis, que é a atividade teórico-prática com potencial de transformação social.

O objetivo principal da pesquisa de mestrado é contribuir teoricamente com a formação da consciência política dos estudantes do curso, a fim de garantir uma formação técnica de nível médio comprometida com a formação humana integral, para a atuação crítica destes futuros profissionais nos espaços formais no mundo do trabalho.

Assim, com o intuito de identificar as obras relacionadas ao tema deste trabalho, a pesquisa teve início com a revisão da literatura existente em diversas fontes nacionais: teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos e livros. Pesquisou-se artigos, teses e dissertações que continham as siglas "tilsp", "tils" e os descritores "tradutor e intérprete de Libras" ou "intérprete de Libras". Optou-se por usar a sigla "tilsp/tils" durante a pesquisa, pois é assim que esta categoria é identificada em diversas áreas e bibliografias.

Para os livros nacionais, as buscas foram realizadas por títulos contendo o descritor "tradutor e intérprete de Libras" ou as siglas "tilsp/tils". Além disso, nossa pesquisa teve como recorte temporal a oficialização da profissão em 2010 e, como recorte espacial, os profissionais brasileiros.

Na base de dados nacional Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil), a busca retornou dezoito publicações e, pela leitura dos resumos, foram selecionados apenas dois artigos por considerarem as questões pertinentes ao mundo do trabalho (ou ao mercado de trabalho). O primeiro, "O Mercado de Trabalho de Intérpretes e Tradutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma revisão de publicações recentes", Vilaça-Cruz (2021, p. 202), analisa a inserção de dezoito profissionais no mercado de trabalho, destacando as seguintes questões: "contextos de atuação, jornada de trabalho, remuneração, trabalho voluntário, valorização e descrição das atividades desenvolvidas".

Segundo a autora, os resultados apontam que o principal foco de atuação do Tilsp é na área educacional, além disso, foi evidenciado que os profissionais realizam uma "longa jornada de trabalho; exercem funções que ultrapassam as atividades de

interpretação e tradução; vivenciam momento de busca por valorização social da profissão e ruptura da visão assistencialista" (Vilaça-Cruz; 2021, p. 202).

O segundo artigo "O termo competência nos documentos oficiais que normatizam a atuação de Tilsp: da hierarquização à especialização" busca discutir os significados do termo "competência" presentes nas leis que regulamentam a profissão do tradutor-intérprete de Libras, e como este conceito ganhará novos sentidos com o passar do tempo até que ele "se desloca para o mercado de trabalho na relação entre fornecedor e cliente" (Oliveira; Stella, 2023).

Os demais artigos tratavam de temas mais específicos sobre a atuação do Tilsp, principalmente na área educacional, processos de tradução e interpretação simultânea ou não abordavam o objeto da nossa investigação que é a formação política dos profissionais tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de Libras-Português.

No *Google* Acadêmico a busca retornou um artigo, intitulado "Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro" (2015), onde os pesquisadores evidenciam "o novo perfil de tradutores e intérpretes de Libras a partir das políticas públicas de incentivo à formação deste profissional" (Martins; Nascimento, 2015, p. 1).

No Observatório ProfEPT a busca retornou três dissertações que versam sobre o tradutor e intérprete de Libras, são elas: 1) "O tradutor intérprete de libras/português (Tilsp) como pesquisador orgânico da terminologia: proposta de glossário de sinais-termo da economia", de Amanda Coelho Alfaia (2019); 2) "A relação entre docente e intérprete de libras para a inclusão de estudantes surdos na educação profissional e tecnológica" de Margareth Kayser Pereira (2020); 3) "As bases conceituais da educação profissional e tecnológica em língua brasileira de sinais: o padlet como ferramenta colaborativa entre os tradutores intérpretes de libras do PROFEPT", de Sabrine de Oliveira (2023); no entanto nenhuma delas contempla o tema desta pesquisa.

Na plataforma Sucupira, a busca retornou 153 publicações entre teses e dissertações. Porém, foram selecionadas duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No que tange às dissertações percebemos que elas contemplam as políticas de formação do Tilsp, embora seus focos sejam diferentes. A dissertação "Políticas inclusivas e a formação do tradutor intérprete da libras (tils) atuante no ensino superior" da autora Carlene da Penha Santos, defendida em 2018, tem como objetivo "analisar as políticas de formação dos profissionais Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) e sua prática no *Campus* I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com base na legislação que ampara a pessoa surda" (2018, p. 9).

A dissertação "A produção de modos de ser do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais" da pesquisadora Jussara Maite Moraes Esmerio, defendida em 2019, objetivou "investigar a produção de modos de ser do tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a emergência de políticas inclusivas no país" (2019, p. 13).

A tese de doutorado de Keli Simões Xavier Silva de 2020, intitulada "O trabalho do tradutor e intérprete de libras-português e o contexto educacional" vai ao encontro de nossa pesquisa no que compreende a análise do profissional tradutor-intérprete na perspectiva do materialismo dialético, apontando "algumas contradições que perpassam a constituição da classe dos trabalhadores denominada como tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional" (2020, p. 9). Diferente do nosso trabalho, Silva

analisa a condição do Tilsp na área da educação, mostrando a precarização e a alienação a que este profissional está submetido e aponta "a necessidade de se promover a formação da consciência de classe dessa neófita categoria de trabalhadores" (2020, p. 10).

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações das 89 publicações, selecionamos apenas uma dissertação, cujo título é "Tradutor e intérprete de Libras: construção da formação profissional" da autora Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourenço, de 2018. A pesquisa teve como objetivo "investigar o desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de Libras, especificamente, analisar as experiências formativas significativas e caracterizar os processos formativos" (2018, p. 7). O Quadro 1 apresenta uma síntese dos resultados obtidos no estado da arte.

Quadro 1 - Resultados obtidos com os descritores "Intérpretes de Libras" e "Tilsp/Tils" (Abril/Maio, 2024)

Ano	Base de Dados	Tipo/Área	Autor(es)	Título
2015	*Google* Acadêmico	Artigo/Tradução	Vanessa Regina de Oliveira Martins; Vinícius Nascimento	Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro
2018	Plataforma Sucupira	Dissertação/ Educação	Carlene da Penha Santos	Políticas inclusivas e a formação do tradutor intérprete da libras (tils) atuante no ensino superior
2018	BDTD	Dissertação/ Educação Especial	Priscila Regina Gonçalves de Melo Giamlourenço	Tradutor e intérprete de Libras: construção da formação profissional
2019	Plataforma Sucupira	Dissertação/ Educação	Jussara Maite Moraes Esmerio	A produção de modos de ser do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais
2020	Plataforma Sucupira	Tese/Educação	Keli Simões Xavier Silva	O trabalho do tradutor e intérprete de libras-português e o contexto educacional
2021	Scielo	Artigo/ Trad. Interpretação	Renata Cristina Vilaça-Cruz	O Mercado de Trabalho de Intérpretes e Tradutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma revisão de publicações recentes
2023	Scielo	Artigo/Linguística Aplicada	Carlos Alberto Matias de Oliveira; Paulo Rogério Stella	O termo competência nos documentos oficiais que normatizam a atuação de Tilsp: da hierarquização à especialização

Fonte: própria autoria

Analisando os títulos de livros e seus resumos, a busca retornou nove (09) livros que tinham como foco o tradutor e intérprete de Libras, porém nenhum deles mencionava a formação política destes profissionais ou questões pertinentes ao mundo do trabalho. Identificou-se que o foco das discussões ainda está muito centrado na atuação dos Tilps, principalmente na educação. O Quadro 2 apresenta uma síntese dos resultados obtidos no Google:

Quadro 2 - Resultados obtidos com os descritores "intérpretes de Libras" e "Tilsp/Tils"

Ano	Tipo	Autor(es)	Título
2004	Livro	Ministério da Educação; Ronice Müller de Quadros	O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
2012	Livro	Neiva de Aquino Albres; Vânia de Aquino Albres Santiago (Org.)	Libras em Estudo: Tradução/Interpretação
2013	Livro	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	O intérprete de Libras
2013	Livro	João Paulo Ampessan; Juliana Sousa Pereira Guimarães; Marcos Luch (Org)	Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional
2017	Livro	Neiva de Aquino Albres (Org)	Libras e sua Tradução em Pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias
2017	Livro	Hector Renan da Silveira Calixto; Karine Albuquerque de Negreiros; Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Org)	Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação
2019	Livro	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental
2020	Livro	Luiz Cláudio da Silva Souza	A construção do ethos dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira De Sinais e Português: concepções sobre a profissão
2022	Livro	Ana Regina de Souza Campello; Darlene Seabra de Lira; Lúcio Costa de Andrade.	O tradutor e intérprete de Libras: atuações e considerações
2022	Livro	Jaderson Pires dos Santos Vasconcelos; Rosana Maria do Prado Luz Meireles	O tradutor e intérprete de Libras e Português: o que a escola tem a ver com isso?
2022	Livro	Túlio Adriano Alves Gontijo; Lucas Eduardo Marques-Santos; Solange Maria de Barros (Org)	Discussões sobre os estudos de tradução e interpretação e a atuação dos Tils no Brasil
2022	Livro	Cesar Cunha	A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si
2022	Livro	Elisama Rode Boeira	O surdo e o intérprete de Libras: histórias e vivências que se entrelaçam

Fonte: própria autoria

Uma observação importante é que, durante a pesquisa, percebemos que a maioria dos trabalhos está assentada no pós-estruturalismo, tendo como objeto de pesquisa a linguagem, o sujeito e sua subjetividade. É imperioso destacar que a nossa pesquisa tem como enfoque teórico o materialismo histórico-dialético e a perspectiva que se busca é a de classe trabalhadora.

Leite (2017, p. 847) ao analisar as teorias pós-modernas afirma que "sabemos que muitas teorias pós-modernas hegemonizam o ideário e o imaginário coletivo da sociedade capitalista, esboçam reflexões superficiais sobre o capitalismo e consideram o

materialismo histórico-dialético ultrapassado", buscando "explicar e resolver os problemas sociais por meio da elaboração de novas narrativas abstratas que negam a luta de classes inerente à sociedade capitalista" (Leite, 2017, p. 848).

Portanto, valendo-se dos diversos autores marxistas que serão referência na análise teórica deste trabalho, acredita-se que esta pesquisa trará contribuições significativas para a formação de uma consciência de classe aos estudantes do TTILS e a compreensão dos problemas em torno da precarização e terceirização do trabalho no atual estágio do modo de produção capitalista.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura possibilitou o conhecimento acerca das publicações existentes sobre o Tilps e é possível inferir que existe carência de pesquisas sobre a formação da consciência política destes profissionais, enquanto classe trabalhadora, na era da mundialização do capital. Tal escassez, portanto, nos motivou a pesquisa, que tem como objetivo contribuir para a formação política do Tradutor-Intérprete de Libras-Português egresso do IFRS *Campus* Alvorada à luz do materialismo histórico-dialético.

Marx (Sanson, 2021), além de denunciar a crueldade do modo de produção capitalista, a partir da análise investigativa do sistema capitalista, vê nele a possibilidade de superação para uma outra forma de organização social a partir da luta de classes e da disputa, no movimento diacrônico e dialético, dos meios de produção, mas para que isso ocorra, é necessária uma educação que seja contra-hegemônica visando à emancipação humana.

Paludo (2019, p. 78), destaca a importância da educação pública para formação de uma consciência política, porque, segundo a autora, é possível "em seu interior, realizar o exercício da contra-hegemonia e experiências que, teorizadas, podem constituir acúmulos coletivos [...] voltada aos interesses dos trabalhadores, em nosso tempo histórico".

Portanto, os IFs ao proporcionarem uma educação profissional e tecnológica comprometida com a emancipação humana, podem ser o caminho para a compreensão dos futuros egressos da importância do trabalhador atual se organizar politicamente enquanto classe trabalhadora, principalmente as novas profissões como é o caso do TILSP, compreendendo que a valorização e o reconhecimento profissional se dão na luta pela compreensão vital e apreensão do trabalho enquanto essência propriamente humana.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DF: Presidente da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

[2] BRASIL. **Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com a mobilidade reduzida e dá outras providências. DF: Presidente da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

[3] BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DF: Presidente da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

[4] BRASIL. **Lei Federal n° 12.319 de 1o de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. DF: Presidente da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

[5] BRASIL. **Decreto Federal n° 10.185 de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. DF: Presidente da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica. Acesso em: 29 maio 2023.

[6] BRASIL **Lei Federal n° 14.704 de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

[7] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) - CAMPUS ALVORADA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras.** Alvorada: IFRS, 2016. Disponível em: https://ifrs.edu.br/alvorada/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/PCCS_PPC-Tecnico-Trad-Interp-Libras.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

[8] LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 17, n.3, p.481-496, Set.-Dez., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJr46ZgrCmcRM5wS74ktF/#. Acesso em: 09 jun. 2024.

[9] LAGUNA, Maria Cristina Viana. **Moralidade, Idoneidade e convivência:** discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade. 28/01/2015 157 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS.

[10] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 847 – 856, 2017. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/. Acesso em: 17 maio 2024.

[11] MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de tradução**, p. 78–112, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78. Acesso em: 22 abr. 2024.

[12] MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

[13] OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de; STELLA, Paulo Rogério. O termo competência nos documentos oficiais que normatizam a atuação de Tilsp: da hierarquização à especialização. **Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso**, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/kCLgbrJHCSx9XKP6BQNL6Nw/?lang=pt#. Acesso em: 21 abr. 2024.

[14] PALUDO, Conceição. Materialismo Histórico Dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. *In:* CÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (Org). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019.

[15] QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

[16] SANSON, César. O trabalho nos clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim, Webber. São Paulo: **Expressão Popular,** EDUFRN 2021.

[17] VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina. Mercado de trabalho de intérpretes e tradutores de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: identidade e profissionalização. **Cadernos De Tradução**, p. 202–222, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ct/a/D6YvpCsHw8prDwbCxb8dhMc/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 04 maio 2024.

CAPÍTULO

20 Educação e tecnologia na perspectiva da EJA - EPT

Tânia Georg Florão Belmonte, Liliane Madruga Prestes, Josiane Carolina Ramos Soares Procasko

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, a interconexão entre educação, trabalho e tecnologia se torna cada vez mais essencial para a formação integral dos indivíduos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino da Educação Básica no Brasil, é direcionada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade adequada, além daqueles que desejam retomar seus estudos após um período de interrupção.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) também estabelece diretrizes importantes para a EJA, buscando promover a inclusão educacional, valorizar a diversidade e proporcionar a todos a chance de adquirir conhecimentos, fortalecer competências e garantir o exercício pleno da cidadania.

Em 2008, a EJA sofreu alterações ao se articular com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa articulação visa ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, favorecendo a empregabilidade e proporcionando caminhos para a emancipação dos estudantes enquanto classe trabalhadora.

A EJA e a EPT destacam-se por sua capacidade de integrar esses elementos, oferecendo uma formação que vai além do desenvolvimento técnico, promovendo a cidadania e a crítica social. A EPT, em particular, procura fornecer uma educação que prepare os estudantes para serem cidadãos críticos e conscientes, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também emocionais e sociais, para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e contribuir para o bem-estar social.

O foco desta pesquisa recai sobre a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs) no contexto da EJA, explorando como docentes e estudantes interpretam e aplicam esses recursos em suas práticas pedagógicas. A intenção é expandir os estudos sobre esses conceitos no âmbito da EPT, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a melhoria das práticas de ensino.

Além disso, destaca-se a necessidade de compreender as percepções dos envolvidos na EJA sobre a tecnologia e sua aplicação educativa. O estudo sugere que a formação de cidadãos críticos e conscientes é tão vital quanto a preparação técnica, promovendo uma educação que integra conhecimentos teóricos e práticos, essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Este trabalho fundamenta-se em teorias e práticas que visam assegurar uma educação de qualidade, preparando jovens e adultos para os desafios contemporâneos, onde a tecnologia desempenha um papel crucial na articulação entre educação e trabalho.

2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Diante da crescente relevância da tecnologia na educação contemporânea, é imperativo compreender como docentes e estudantes envolvidos na EJA interpretam o conceito de tecnologia. Além disso, é essencial investigar suas perspectivas em relação à utilização dos REAs no contexto das práticas educativas, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para a articulação entre a educação e o mundo do trabalho. Portanto, a presente pesquisa pretende promover a ampliação de estudos sobre os conceitos de trabalho, educação e tecnologias contextualizando-os no âmbito da EPT, principalmente no que se refere ao campo da EJA.

Conforme destaca Saviani (2007), trabalho e educação são atividades exclusivamente humanas, significando que apenas o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, processo este que é, simultaneamente, educativo. Este conceito de trabalho é central na EPT, que visa qualificar a aprendizagem dos estudantes para uma atuação profissional, aplicando seus conhecimentos e habilidades técnicas de forma a contribuir com o desenvolvimento social, valorizando a cidadania e a formação humana integral.

Já na perspectiva de Moran (2004), a formação humana integral é possível mediante muitas mudanças e a utilização de recursos, como a internet e a tecnologia.

> São muitas as mudanças necessárias para a formação integral dos alunos e para mudar nossa sociedade tão injusta. São muitos os recursos a nossa disposição para aprender e para ensinar. A chegada da Internet, dos programas que gerenciam grupos e possibilitam a publicação de materiais estão trazendo possibilidades inimagináveis vinte anos atrás (Moran, 2004, p. 354).

No âmbito da EJA e da EPT, essa relação com a tecnologia desempenha um papel crucial na promoção da formação integral e emancipatória dos estudantes. Diante da crescente relevância da tecnologia na educação contemporânea, é imperativo compreender como docentes e estudantes envolvidos na EJA interpretam o conceito de tecnologia.

A tecnologia, conforme Moran (2004), é uma ferramenta poderosa na educação contemporânea, capaz de transformar práticas pedagógicas e potencializar a aprendizagem. No contexto da EJA e da EPT, a tecnologia deve ser utilizada de forma inovadora para promover o desenvolvimento de competências digitais, autonomia e cidadania.

Moran (2004) destaca que a utilização ética e crítica da tecnologia pode oferecer novas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, preparando os estudantes para os desafios do mundo moderno.

Por sua vez, Valente (2021) destaca a importância de os docentes estarem preparados para integrar a tecnologia de maneira efetiva, transformando a educação tradicional em um processo mais dinâmico e interativo, que atenda às necessidades e características dos estudantes da EJA e da EPT. Nesse sentido, os Recursos Educacionais Abertos (REAs) podem oferecer novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, conforme Moran (2004) que defende que uma educação

inovadora deve integrar tecnologias digitais, promovendo a autonomia e a cidadania dos estudantes.

3. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REAS) E TECNOLOGIA NA EJA

Para atingir essa transformação, os REAs desempenham um papel crucial. REAs são materiais e recursos educacionais disponibilizados de forma aberta e acessível, permitindo sua reutilização, adaptação e redistribuição. Para elucidar, ampliando o debate sobre o uso do termo REAs reporto aos estudos de Furtado (2019, p. 10), cujos estudos apontam que tal termo foi utilizado pela primeira vez em 2002, no Fórum da UNESCO.

> O termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi definido formalmente pela primeira vez em um Fórum da UNESCO em 2002 designando materiais de ensino, aprendizado e pesquisa disponibilizados em qualquer suporte ou mídia, sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo, assim, utilização ou adaptação por terceiros. Os REA podem ser livros, capítulos de livros, planos de aula, softwares, jogos, resenhas, trabalhos escolares, artigos, dissertações, teses, manuais, vídeos, áudios e imagens, dentre outros tipos.

Dentro desse contexto, como Santos (2012) nos lembra, os Recursos Educacionais Abertos são uma das muitas formas de vivenciar a Educação Aberta, em um mundo vasto e rico em possibilidades. McMartin (2014, p.135) explica que:

> A UNESCO definiu conteúdo aberto como parte do movimento conceitual mais amplo de Recursos Educacionais Abertos (em inglês, OER), em que conteúdo é descrito como "materiais educacionais digitalizados e ferramentas oferecidas gratuitamente para educadores, alunos e autodidatas que os usam e reutilizam para fins de ensino, aprendizagem e pesquisa" (2002). Outros definiram conteúdo aberto e recursos educacionais abertos de forma diferente e mais simples, enfatizando a prática [...]

A integração dos REAs no contexto educacional enriquece o processo de ensino e aprendizagem em diversos níveis e modalidades, incluindo a EJA. Eles possibilitam a criação de material didático personalizado e fomentam a troca de experiências entre os estudantes, aprimorando a dinâmica escolar. Dessa forma, os REAs não apenas facilitam a incorporação da tecnologia na prática pedagógica, mas também promovem uma abordagem educativa mais inovadora e ajustada às exigências contemporâneas.

Nesse cenário, a disseminação de conhecimento é ampliada por meio de recursos como cursos online, materiais didáticos e ferramentas interativas, todos acessíveis e compartilháveis por qualquer pessoa. Tendo ciência disso, percebemos que a tecnologia se entrelaça com a educação de diferentes e potentes maneiras e os REAs, surgem nesse contexto como uma oportunidade de ensino e de aprendizagem. Trazendo para o contexto da EJA, os REAs podem servir de ponte ou até mesmo o caminho a trilhar para a articulação dos conceitos de trabalho, educação e tecnologias.

Sendo os REAs materiais que podem servir de apoio a esses estudantes durante seus estudos, há também um outro viés tão importante quanto: a possibilidade de reutilização, adaptação, reconstrução e criação de novos e mais atualizados recursos educacionais, reinventados a partir da utilização dos REAs.

Nesse sentido, a aplicação desses recursos em contextos de EJA é uma oportunidade de ampliar os horizontes desses estudantes. Através da conexão dos pontos entre a aprendizagem mais formal e as realidades do mundo do trabalho, encontramos na estratégia da utilização dos REAs a possibilidade de os estudantes não apenas compreenderem os conceitos como também explorá-los em outros contextos do mundo real.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DE REAS NA EJA-EPT

A EJA, quando articulada com a EPT, representa uma poderosa ferramenta de inclusão e emancipação social. A utilização de REAs potencializa essa integração, oferecendo possibilidades de uma educação mais dinâmica, inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes.

Porém, é necessário reconhecer a importância de promover uma educação que valorize a diversidade e as experiências dos alunos da EJA, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A EJA é vista como uma modalidade essencial para a inclusão educacional e o empoderamento da classe trabalhadora, enquanto os REAs e a tecnologia oferecem novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A integração de Recursos Educacionais Abertos (REAs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode ser uma estratégia promissora para promover uma formação integral e crítica dos estudantes, alinhando teoria e prática profissional. Para que essa integração seja bem-sucedida, é essencial um esforço contínuo de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo a capacitação dos educadores, o desenvolvimento de políticas públicas de apoio e a escuta ativa das necessidades e experiências dos educandos.

Além disso, a articulação entre trabalho, educação e tecnologia é crucial para preparar indivíduos mais conscientes e capazes de atuar de forma ética e responsável no mundo do trabalho. A formação humana integral, promovida pela EPT, deve ser o objetivo central das práticas pedagógicas, valorizando tanto o conhecimento técnico quanto a cidadania. Esse enfoque não apenas evidencia a importância dessa integração, mas também oferece subsídios teóricos e práticos para a implementação dos REAs na formação de jovens e adultos trabalhadores, abrindo caminhos promissores para alcançar esse objetivo.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL, Lei. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília**, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 29 set. 2023.

[2] FURTADO, Débora. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília DF. 2019. 15 p. ISBN 978-85-54295-32-5

[3] FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades

de classe. **Rev. Brasileira Educação**. [online]. 2009, vol.14, n.40. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf. Acesso 30 jan. 2023.

[4] MCMARTIN, Flora. Conteúdo Educacional Aberto: transformando acesso em educação. In: IIOSHY, Toru; KUMAR, Vijay. **Educação Aberta:** o avanço coletivo da educação pela tecnologia, conteúdo e conhecimentos abertos. São Paulo: CERED, 2014. E-book. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Livro_Educacao_Aberta_ABED_Positivo_Vijay.pdf Acesso em: 17 set. 2023.

[5] MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Contrapontos, Itajaí-SC, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004.

[6] SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Recursos educacionais abertos:** práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Salvador, 2012. Disponível em: https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf. Acesso em: 07 mai. 2024.

[7] SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02 Acesso em: fevereiro de 2023.

[8] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt Acesso 30 fev. 2023.

[9] VALENTE, José Armando. **Educação e Tecnologia:** Ontem, Hoje e Amanhã**.** Entrevista concedida a Café Filosófico. Veiculação: 2021. Disponível em: Educação e Tecnologia: Ontem, Hoje e Amanhã | José Valente (youtube.com. Acesso em: 02 mar. 2023.

Autores

ADEMAR KUMINIKI

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) (2020). Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional Equivalente à Licenciatura plena em Administração, pelo IFRS - *Campus* Farroupilha (2019). Tecnólogo em Logística pelo IFRS - Campus Bento Gonçalves (2015). Bacharel em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Técnico em alimentos e Bebidas: Área profissional de Turismo e Hospitalidade (2005). Possui experiência na área de administração, com ênfase em compras e Licitações, PCP, gestão Pública, planejamento, Empreendedorismo, turismo e hospitalidade, inclusão.

ALINE GRUNEWALD NICHELE

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Informática na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (UFRGS). Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ANA LÚCIA DOS SANTOS HAMESTER

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialização em Gestão de Mídias Digitais (Uninter). Licenciada em Computação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Coordenadora dos Departamentos de Tecnologia da Informação, e Comunicação/Desenvolvimento do Colégio Teutônia. Professora na Prefeitura Municipal de Teutônia, atuando em disciplinas de informática.

ANA PAULA OLIVEIRA BECHARA

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Instituto Federal - POA/2023), Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação (PUCRS/2006) e em Supervisão Escolar (Faveni/2024), Tecnóloga em Processamento de Dados (Unisinos/1992) e Pedagoga com habilitação em Multimeios e Informática Educativa (PUCRS/2002). Atualmente, atua como professora na ETEC Parobé. Possui experiência na EPT como professora de informática (2005-2019), supervisora de estágio e chefe de RH na 28ª CRE. Coordenou projetos educacionais e laboratórios de informática, com foco em tecnologias educacionais e produção de materiais instrucionais. Foi semi-finalista do HackaTchê-Seduc RS (2022).

ANA SARA CASTAMAN

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009), mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Realiza Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ANDRÉA POLETTO SONZA

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Graduada em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Formação de Professores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS.

ANDRÉIA MODRZEJEWSKI ZUCOLOTTO

Professora titular do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) na área de Educação em Química. É Licenciada em Química pela UFRGS (2000), Mestre em Educação pela PUCRS (2004) e Doutora em Educação pela PUCRS (2010). Atua no Mestrado Profissional em EPT (ProfEPT), na formação de professores e na Educação Profissional e Tecnológica.

BARBARA CRISTINA DIAS DE MELLO

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014) e em Neuropsicopedagogia pela Escola Valentia Educinter (2015). Graduanda em Saúde Coletiva pela UFRGS e graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011). Técnico em Enfermagem pela Escola Factum (2000), Técnico Auxiliar em Administração pela Fundação Bradesco (1989) e Técnico Profissionalizante em Magistério pelo Conjunto Educacional Almirante Lamego (1989). Servidora municipal na SMS e técnica de enfermagem na UTI do HPS – PMPA. Possui ampla experiência nas áreas de educação e saúde, com destaque como docente, técnica de enfermagem e psicopedagoga, além de diversas qualificações técnicas e extensões em saúde e educação. Atuou como supervisora

no Pronatec Mulheres Mil do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tem experiência como professora de séries iniciais e orientadora de ensino em programas de aprendizagem profissional. Envolvida com políticas inclusivas e com a saúde da população negra, é fundadora do Coletivo Negro Alagbato Aruê, que tem como objetivo combater o racismo. Participou de movimentos sociais como a Marcha das Mulheres Negras (2015) e foi palestrante em eventos sobre saúde e educação, recebendo reconhecimento com o Troféu Honra ao Mérito do Coletivo Face de Ébano (2019).

CAMILA GERALDO BAIRROS

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre. Especialista em Ensino de História e Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em História Licenciatura Plena na Fapa - Faculdades Porto-Alegrenses e Psicopedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Leciona História no Ensino Fundamental há 10 anos no Município de Alvorada/RS e atende estudantes com necessidades específicas como Psicopedagoga no Atendimento Educacional Especializado.

CLAIR ELIANE NAYSINGER BORGES

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2024) - Campus Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Graduada em Processos Gerenciais pela Universidade de Franca (2017). Técnica em Contabilidade pela Escola Técnica Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes (2013) e Técnica em Administração pela Fundação Bradesco (1992). Servidora pública, ocupando o cargo de Técnica em Contabilidade desde 2015, atualmente lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - *Campus* Gravataí. Possui experiência na área de administração, com ênfase em gestão, contabilidade e finanças públicas.

CLARICE MONTEIRO ESCOTT

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na Linha de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

DANIELA TREMARIN

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Especialização em Uso Racional dos

Recursos Naturais e seus Reflexos no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (2002). Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Especialização em Direito Previdenciário pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduada em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (1993). Servidora pública, cargo Assistente em administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves.

DENISE KRAUSPENHAR GERHARDT

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atuação como psicóloga clínica e organizacional desde 2002. Professora de cursos técnicos em nível médio nos componentes de Gestão de Pessoas, Gestão Empresarial e Gestão da Qualidade.

GABRIELA PINHEIRO ANHAIA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Pós-Graduada em Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Estadual de Educação Sapiranga (IEES). Auxiliar de Biblioteca no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Restinga.

JANAÍNA BARBOSA RAMOS

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em 2024. Especializações nas áreas de Gestão Pública; Gestão Escolar; Educação Infantil e Anos Iniciais, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e de Gestão em Saúde pela Universidade Paulista (UNIP). Graduada em Gestão Pública pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Sou servidora pública desde 2006; estou na rede federal desde 2014, onde sou Técnico-Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Viamão. Possuo experiência na área de administração e gestão escolar. Também tenho experiência como professora na educação infantil e anos iniciais.

JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS PROCASKO

Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na linha de pesquisa "Formação, Políticas e Práticas em Educação" na perspectiva da Educação Digital. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa "Políticas e gestão de processos educacionais". Mestre em Educação pela UFRGS na mesma linha de pesquisa. Graduada

em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Uminho). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

JULIANO SOUTO MOREIRA DA SILVA STUMPF

Mestrando do ProfEPT IFES (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) junto ao IFRS *Campus* Porto Alegre. Possui Pós-Graduação em História, Comunicação e Memória do Brasil Contemporâneo pela Universidade Feevale (2010) e Graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela UFRGS (2003). Tem experiência principalmente como professor de História, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, coordenação de projetos culturais escolares, criação de conteúdo e gerenciamento das redes sociais das escolas públicas em que atuou/atua, além de já ter lecionado outras disciplinas como Sociologia, Filosofia, Geografia e Ensino Religioso. Com múltiplos cursos de formação voltados para a área digital e de programação, trabalha como professor de Inovação Tecnológica desde janeiro de 2022 pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) da PMPA (Prefeitura Municipal de Porto Alegre - RS, onde é concursado desde 2009.

LARISSA PIAZZETTA GYSI

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Focus. Graduada em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

LILIANE MADRUGA PRESTES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área acadêmica da Educação do campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Docente permanente e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica.

LUCAS MACIASEKI DA SILVA

Mestrando em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnico em Assuntos Educacionais no Setor de Orientação Estudantil da Gestão de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Restinga.

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

Pós-doutora em Sociologia do Trabalho pelo Instituto de Pesquisas sobre Sociedades Contemporâneas (Iresco) do Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França (CNRS). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular Aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) nos anos 2022 e 2023.

MARA LISIANE SIEVERT

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Tecnologia em Sistemas para Internet pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora Coordenadora de Implantação do SIGAA no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Reitoria.

MARIA AUGUSTA MARTIARENA

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Osório. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

MARIA CRISTINA CAMINHA DE CASTILHOS FRANÇA

Doutora em Antropologia Social (UFRGS). Desenvolveu projeto de Pós-doutorado no BIEV (Banco de Imagem e Efeitos Visuais) /UFRGS. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Rede, atuando na

Linha de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e docente permanente no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências (PPGECi/UFRGS). É Editora-chefe da Revista ScientiaTec, periódico do IFRS.

MICHELLE PIZZATO

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de Burgos (UBU). Mestre em Ensino de Ciências - Modalidade Química pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Educação em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

RENAN ZIGLIOLI DE SOUSA

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no *Campus* Porto Alegre. Especialista em Business Analytics pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharel em Administração com Ênfase em Administração Pública e Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharelando em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Servidor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cargo Assistente em Administração, atualmente em exercício na Advocacia Geral da União (AGU) junto à Subcoordenação de Automação e Tecnologia, atuando no desenvolvimento de soluções tecnológicas de automação para a Procuradoria Regional Federal da 4ª Região.

ROBERTO DOS SANTOS OLIVEIRA

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Pós-Graduação MBA em Marketing Digital e Mídias Sociais pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS). Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS). Graduado em Marketing pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor de Ensino Superior na área de análise e desenvolvimento de sistemas do Centro Universitário do Serviço de Aprendizagem Comercial (UniSENAC).

ROSANGELA LEAL BJERK

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (Unileya - 2021). Atua como técnica de laboratório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Porto Alegre, desde 2012, na área de Ciências Biológicas e Ambientais. Trabalha com Educação Ambiental, Análises Ambientais e Uso Público nas Unidades de Conservação.

Trabalhou durante 17 anos na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (antiga Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre), no laboratório de Bioquímica e Fisiologia.

TAINÁ NUNES DA SILVA

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFRS). Especialista em Libras pelo Centro Universitário Faveni. Especialista em História do Brasil Contemporâneo pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Graduada em História – Licenciatura Plena pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos em Gravataí.

TÂNIA GEORG FLORÃO BELMONTE

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre, na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Professora da rede municipal de Esteio/RS. Pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), polo Esteio/RS. Graduada em Letras – Português Licenciatura, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS. Formada em Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), polo Esteio/RS. Formada em Curso Normal (Magistério), pelo Instituto Estadual de Educação Rubén Darío, em Sapucaia do Sul/RS.

TANISE FERNANDES DE LIMA

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (ProfEPT - IFRS). Pós-graduada em Políticas e Gestão de Serviço Social (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Bacharela em Serviço Social (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Restinga.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

https://www.facebook.com/editorapoisson